T.C.

TRAKYA ÜNİVERSİTESİ

FEN BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

ORTAOKUL ÖĞRENCİLERİNİN DİJİTAL OYUN BAĞIMLILIKLARI İLE AİLELERİN DİJİTAL EBEVEYNLİK FARKINDALIKLARI ARASINDAKİ İLİŞKİNİN ÇEŞİTLİ DEĞİŞKENLER AÇISINDAN İNCELENMESİ

ILGIN GÜL

YÜKSEK LİSANS TEZİ

BİLGİSAYAR VE ÖĞRETİM TEKNOLOJİLERİ EĞİTİMİ ANABİLİM DALI

Tez Danışmanı: Doç. Dr. Hasan ÖZGÜR

EDİRNE-2023

Ilgın GÜL' ün hazırladığı "**ORTAOKUL ÖĞRENCİLERİNİN DİJİTAL OYUN BAĞIMLILIKLARI İLE AİLELERİN DİJİTAL EBEVEYNLİK FARKINDALIKLARI ARASINDAKİ İLİŞKİNİN ÇEŞİTLİ DEĞİŞKENLER AÇISINDAN İNCELENMESİ**" başlıklı bu tez, tarafımızca okunmuş, kapsam ve niteliği açısından **Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Anabilim Dalında** bir **Yüksek lisans tezi** olarak kabul edilmiştir.

Jüri Üyeleri:	İmza
Doç. Dr. Hasan ÖZGÜR (Danışman)	……
Doç. Dr. Fatma AKGÜN	……
Doç. Dr. Serkan İZMİRLİ	……

Tez Savunma Tarihi: 24/03/2023

Bu tezin Yüksek Lisans tezi olarak gerekli şartları sağladığını onaylarım.

İmza

Doç. Dr. Hasan ÖZGÜR
Tez Danışmanı ……

Trakya Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü onayı

……

Prof. Dr. Hüseyin Rıza Ferhat KARABULUT
Fen Bilimleri Enstitüsü Müdürü

T.Ü.FEN BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

BİLGİSAYAR VE ÖĞRETİM TEKNOLOJİLERİ EĞİTİMİ ANABİLİM DALI YÜKSEK LİSANS PROGRAMI

DOĞRULUK BEYANI

Trakya Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, tez yazım kurallarına uygun olarak hazırladığım bu tez çalışmasında, tüm verilerin bilimsel ve akademik kurallar çerçevesinde elde edildiğini, kullanılan verilerde tahrifat yapılmadığını, tezin akademik ve etik kurallara uygun olarak yazıldığını, kullanılan tüm literatür bilgilerinin bilimsel normlara uygun bir şekilde kaynak gösterilerek ilgili tezde yer aldığını ve bu tezin tamamı ya da herhangi bir bölümünün daha önceden Trakya Üniversitesi ya da farklı bir üniversitede tez çalışması olarak sunulmadığını beyan ederim.

24/03/2023

Ilgın GÜL

Yüksek Lisans Tezi

Ortaokul Öğrencilerinin Dijital Oyun Bağımlılıkları ile Ailelerin Dijital Ebeveynlik Farkındalıkları Arasındaki İlişkinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi

Trakya Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü

Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Anabilim Dalı

ÖZET

Teknolojinin hâkimiyet sürdüğü çağımızda geleceğin ikbal ışığı olan çocukları dijital dünyanın zararlı etkilerine yönelik olası risklerden korumak ve dijital araçları bilinçli kullanabilmelerini sağlamak için iyi bir rehber olabilmek önem arz etmektedir.

Ebeveyn tutumlarının dijital oyun bağımlılığı üzerindeki etkisini ve dijital oyun bağımlılığı ile akademik başarı arasındaki ilişkiyi belirlemek bu araştırmanın temel amacıdır. Karma araştırma yöntemi açımlayıcı sıralı desen ile tasarlanan çalışmanın nicel boyutunda ilişkisel tarama yöntemi ve nitel boyutunda durum çalışması yöntemi benimsenmiştir. Araştırmanın nicel örneklemi Edirne, Kırklareli ve Tekirdağ illerinde eğitim öğretim faaliyetlerine devam eden 33 ortaokulda öğrenim gören 1046 ortaokul öğrencisi ve ebeveynlerinden, nitel çalışma grubu ise amaçlı örnekleme yöntemi ile belirlenen 12 ebeveynden oluşmuştur. Ortaokul öğrencilerine "Çocuklar İçin Dijital Oyun Bağımlılığı Ölçeği" ve "İnternet Aile Tutumu Ölçeği", ebeveynlerine ise "Dijital Ebeveynlik Farkındalık Ölçeği" eş zamanlı olarak uygulanarak araştırmanın nicel verileri elde edilmiştir. Nitel verileri elde etmek için yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Nicel verilerin analizlerinde ki-kare, t-testi, tek yönlü varyans analizi, Pearson Momentler Çarpımı korelasyonu, basit doğrusal regresyon, çoklu standart doğrusal regresyon testleri kullanılmıştır. Nitel veriler içerik analizi yöntemi ile çözümlenmiştir.

Araştırmada ortaokul öğrencilerinin cinsiyet ve yaşlarının dijital oyun bağımlısı olmaları üzerinde anlamlı bir etkisinin olmadığı ortaya çıkmıştır. Benzer şekilde öğrenim gördükleri okul türleri ve yaşadıkları hanelerdeki gelir düzeyindeki değişimin de öğrencilerin dijital oyun bağımlılığı üzerinde belirleyici bir etkisi olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Öte yandan ebeveynlerin eğitim seviyesindeki azalmanın ortaokul öğrencilerinin dijital oyun bağımlısı olmalarında önemli bir etken olduğu tespit edilmiştir. Araştırmada ortaokul öğrencilerinin algıladıkları ebeveynlik stillerinin dijital oyun bağımlılığı için önemli bir yordayıcı değişken olduğu sonucuna ulaşılmıştır. İhmalkâr ve müsamahakâr ebeveynlere sahip çocuklar demokratik ebeveynlere sahip çocuklara göre dijital oyun bağımlısı olma riskini daha fazla taşımaktadır. Öte yandan ebeveynlerin dijital farkındalık düzeyleri ile çocuklarının dijital oyun bağımlılığı düzeyleri arasında ters orantılı bir ilişki tespit edilmiştir. Çocuklarını zararlı içeriklerden korumak için yeterli önlemleri almayan ve dijital oyun oynama davranışları ile çocuklarına olumsuz model olan ebeveynlerin çocukları daha fazla dijital oyun bağımlısı olma riski taşımaktadır. Tüm bu durumların etkisinde dijital oyun bağımlısı olan çocukların akademik performansları da oyun bağımlısı olmayan akranlarına göre daha düşük seyretmektedir.

Dijital dünyanın etkisinin fazlaca hissedildiği çağımızda ebeveynler; çocuklarına aile kontrolünün ve aile yakınlığının yüksek olduğu bir ortam sunmalı, çocuklarını dijital araçların zararlarından korumak için ise dijital farkındalıklarını arttırmalıdırlar.

Yıl : 2023

Sayfa Sayısı : 172

Anahtar Kelimeler : Ortaokul öğrencileri, Dijital oyun bağımlılığı, Dijital ebeveynlik, Ebeveynlik stilleri, Akademik başarı

Master’s Thesis

Examining the Relationship Between Secondary School Students' Addiction to Digital Games and Families' Awareness of Digital Parenting in Terms of Certain Variables

Trakya University Institute of Natural and Applied Sciences

Department of Computer Education and Instructional Technologies

ABSTRACT

In this technological era, it is essential to be a good guide for children that are the future light of prosperity, to shield them from the adverse impacts and potential threats of the digital world and to utilize digital tools.

The primary goal of this study is to discover the impact of parental views on digital game addiction, as well as the link between digital game addiction and academic accomplishment. The relational survey technique and the case study method were used in the quantitative component of the study, which was constructed with a mixed research method, explanatory sequential design, and the case study method in the qualitative dimension. The quantitative sample of the study included 1046 secondary school students and their parents from 33 secondary schools in the provinces of Edirne, Kırklareli, and Tekirdağ, while the qualitative study group included 12 parents chosen using a purposive sampling procedure. The quantitative data for the study were gathered by administering the "Digital Game Addiction Scale for Children" and the "Internet Family Attitude Scale" to secondary school kids and the "Digital Parenting Awareness Scale" to their parents at the same time. To collect qualitative data, a semi-structured interview form was employed. In the study of quantitative data, Chi-square, t-test, one-way analysis of variance, Pearson Product-Moment correlation, simple linear regression, and multiple standard linear regression tests were utilized. Content analysis was performed on qualitative data. Content analysis was performed on qualitative data.

The gender and age of secondary school pupils were shown to have no significant influence on their digital gaming addiction in this study. Similarly, it has been established that the sorts of schools they attend and changes in the financial level of the homes they reside in have no significant influence on the kids' digital game addiction. On the other side, it has been discovered that the drop in parental education level is a significant determinant in secondary school pupils' addiction to digital games. According to the findings of this study, the parenting methods reported by secondary school children are a significant predictive variable for digital gaming addiction. Children with negligent and tolerant parents are more likely than children with democratic parents to become hooked to computer gaming. On the other hand, an inverse link was discovered between parents' digital awareness levels and their children's digital gaming addiction levels. Children of parents who do not take enough efforts to shield their children from dangerous material and who set a poor example for their children's digital game playing habits are more likely to get addicted to digital games. Under the effect of all of these circumstances, youngsters hooked to digital games have inferior academic achievement than their classmates who are not addicted to games.

In this day and age, when the impact of the digital world is so strong, parents should provide their children with an atmosphere that emphasizes family control and family closeness, as well as raise their digital knowledge to safeguard their children from the dangers of digital tools.

Year : 2023

Number of Pages : 172

Keywords : Secondary school students, Digital game addiction, Digital parenting, Parenting style, Academic achievement

“Anne, hep ders çalışıyorsun.”

“Tezin ne zaman bitecek?”

“Bu kitabı yazdıktan sonra benim için de kitap yazar mısın?”

Bu tez çalışması, kulaklarımdan silinmeyecek bu cümleleri söyleyen canım kızıma ithaf edilmiştir.

Gülce GÜL’ e…

TEŞEKKÜR

"Hayattaki en büyük mucize küçükken iyi bir öğretmene rastlamaktır." der, Buket Uzuner. İnsanlar yalnız küçükken değil, eğitim hayatlarının herhangi bir döneminde iyi hocalarla rastlaşabilir. Kendini öğrenmeye ve öğretmeye adayan bir birey olarak öğrenme yolculuğumun yüksek lisans basamağında en büyük şansım olan çok saygıdeğer hocam, danışmanım Doç. Dr. Hasan ÖZGÜR'e gösterdiği sonsuz destek ve sabır için teşekkür ederim.

Tez savunma jürimde bulunarak beni onurlandıran, tezimin daha iyi olabilmesi adına sundukları katkılar için Doç. Dr. Serkan İZMİRLİ ve Doç. Dr. Fatma AKGÜN hocalarıma teşekkür ederim.

En büyük destekçilerim, ilk öğretmenlerim; annem Şükran ÖZAKINCI ve babam Mustafa ÖZAKINCI'ya bana bilimin ışığı ile aydınlanmayı ve Ulu Önder Mustafa Kemal ATATÜRK'ün yolunda yürümeyi öğrettikleri için minnettarım.

İÇİNDEKİLER

ÖZET ..... **iv**
ABSTRACT ..... **vi**
TEŞEKKÜR ..... **ix**
İÇİNDEKİLER ..... **x**
SİMGELER DİZİNİ ..... **xv**
ÇİZELGELER DİZİNİ ..... **xvii**
ŞEKİLLER DİZİNİ ..... **xxi**
EKLER DİZİNİ ..... **xxii**
BÖLÜM 1 ..... **1**
GİRİŞ **1**
1.1. Problem Durumu 1
1.2. Araştırmanın Amacı 4
1.3. Araştırmanın Önemi 5
1.4. Araştırmanın Sayıltıları 6
1.5.Araştırmanın Sınırlılıkları 6
BÖLÜM 2 ..... **7**
KAVRAMSAL ÇERÇEVE **7**
2.1. Ergenlik 7
2.2. Ergenlikte Gelişim 8
2.2.1. Ergenlik Döneminde Bilişsel Gelişim 8
2.2.2. Ergenlik Döneminde Ahlaki Gelişim 8
2.2.3. Ergenlik Döneminde Sosyal Gelişim 9

2.2.4. Ergenlik Döneminde Duygusal Gelişim 10
2.3. Dijital Oyun 11
2.4. Bağımlılık 11
2.5. Dijital Oyun Bağımlılığı Tanımı, Belirtileri ve Tanılanması 12
2.6. Dijital Oyunların Olumsuz ve Olumlu Etkileri 15
2.7. Dijital Oyun Bağımlılığının Nedenleri 17
2.8. Dijital Ebeveynlik ve Rolleri 19
2.9. İnternet Ebeveynlik Stilleri 21
2.10. Dijital Ebeveynlik Yetkinliğinin Dijital Oyun Bağımlılığına Etkisinin İncelendiği Çalışmalar 24
2.11. Dijital Oyun Bağımlılığının Akademik Başarıya Etkilerinin İncelendiği Çalışmalar 27
BÖLÜM 3 31
YÖNTEM 31
3.1. Araştırma Deseni 31
3.2. Evren ve Örneklem 32
3.2.1. Nicel Örneklem Grubu 33
3.2.2. Nitel Çalışma Grubu 38
3.3. Veri Toplama Araçları 40
3.3.1. Kişisel Bilgiler Formu 40
3.3.2. Çocuklar İçin Dijital Oyun Bağımlılığı Ölçeği 40
3.3.3. İnternet Aile Tutumu Ölçeği 41
3.3.4. Dijital Ebeveynlik Farkındalık Ölçeği 42
3.3.5. Akademik Başarı Puanları 44
3.3.6. Yarı Yapılandırılmış Ebeveyn Görüşme Formu 44
3.4. Verilerin Analizi ve Yorumlanması 45

BÖLÜM 4 ..... **47**
BULGULAR **47**
4.1. Nicel Verilerin Analizi 47
4.1.1. Ortaokul Öğrencilerinin Dijital Oyun Bağımlılık Puanlarına Ait Bulgular 47
4.1.2. Ortaokul Öğrencilerinin Dijital Oyun Bağımlılık Seviyelerine Ait Bulgular 48
4.1.3. Ortaokul Öğrencilerinin Algıladıkları Ebeveyn Tutumlarının Sınıflandırılması 48
4.1.4. Ortaokul Öğrencilerinin Dijital Oyun Bağımlılık Seviyelerinin Cinsiyet, Yaş, Sınıf Düzeyi ve Okul Türü Değişkenleri Açısından İncelenmesi 49
4.1.5. Ortaokul Öğrencilerinin Dijital Oyun Bağımlılık Seviyelerinin Anne Öğrenim Durumu, Baba Öğrenim Durumu ve Hane Gelir Düzeyi Değişkenleri Açısından İncelenmesi 50
4.1.6. Ortaokul Öğrencilerinin Dijital Oyun Bağımlılık Puanlarının Cinsiyet Değişkeni Açısından İncelenmesi 51
4.1.7. Ortaokul Öğrencilerinin Dijital Oyun Bağımlılık Puanlarının Yaş Değişkeni Açısından İncelenmesi 52
4.1.8. Ortaokul Öğrencilerinin Dijital Oyun Bağımlılık Puanlarının Sınıf Düzeyi Değişkeni Açısından İncelenmesi 53
4.1.9. Ortaokul Öğrencilerinin Dijital Oyun Bağımlılık Puanlarının Okul Türü Değişkeni Açısından İncelenmesi 54
4.1.10. Ortaokul Öğrencilerinin Dijital Oyun Bağımlılık Puanlarının Anne Eğitim Düzeyi Değişkeni Açısından İncelenmesi 55
4.1.11. Ortaokul Öğrencilerinin Dijital Oyun Bağımlılık Puanlarının Baba Eğitim Düzeyi Değişkeni Açısından İncelenmesi 57
4.1.12. Ortaokul Öğrencilerinin Dijital Oyun Bağımlılık Puanlarının Hane Gelir Düzeyi Değişkeni Açısından İncelenmesi 59

4.1.13. Ortaokul Öğrencilerinin Dijital Oyun Bağımlılık Puanlarının Algıladıkları Ebeveynlik Stilleri Açısından İncelenmesi 60

4.1.14. Ortaokul Öğrencilerinin Dijital Oyun Bağımlılık Puanlarının Aile Yakınlığı ve Aile Kontrolü Boyutları Açısından İncelenmesi 62

4.1.15. Ortaokul öğrencilerinin Dijital Oyun Bağımlılık Düzeylerinin Dijital Ebeveynlik Farkındalık Ölçeği Alt Boyutları Açısından İncelenmesi 64

4.1.16. Ortaokul Öğrencilerinin Dijital Oyun Bağımlılık Puanlarının Akademik Başarı Puanları Açısından İncelenmesi 68

4.2. Nitel Verilerin Analizi 70

4.2.1. Ebeveynlerin Dijital Araçları Kullanım Sürelerine İlişkin Görüşleri 71

4.2.2. Dijital Araçların Etkilerine İlişkin Ebeveynler Görüşleri 72

4.2.3. Çocuklarını Dijital Ortamdaki Zararlı İçeriklerle İlgili Bilgilendirmeye Yönelik Ebeveyn Görüşleri 79

4.2.4. Ebeveynlerin Dijital Araçların Zararlı İçeriklerine Yönelik Aldıkları Önlemlere İlişkin Görüşleri 81

4.2.5. Dijital Oyun Oynamaya İlişkin Ebeveyn Görüşleri 83

4.2.6. Ebeveynlerin Dijital Araçlar ile Çocukları Arasındaki Tercih Önceliği Durumlarına İlişkin Görüşleri 87

4.2.7. Çocuklarının Dijital Oyun Oynama İsteklerine İlişkin Ebeveyn Yaklaşımları 89

4.2.8. Çocuklarının Dijital Oyun Oynama Sürelerine İlişkin Ebeveyn Görüşleri 90

BÖLÜM 5 95

TARTIŞMA, SONUÇ ve ÖNERİLER 95

5.1. Tartışma ve Sonuç 95

5.1.1. Ortaokul Öğrencilerinin Dijital Oyun Bağımlılık Seviyeleri 96

5.1.2. Ortaokul Öğrencilerinin Dijital Oyun Bağımlılık Düzeylerinin Cinsiyet Değişkenine Göre Değerlendirilmesi 96

5.1.3. Ortaokul Öğrencilerinin Dijital Oyun Bağımlılık Düzeylerinin Yaş Değişkenine Göre Değerlendirilmesi 97

5.1.4. Ortaokul Öğrencilerinin Dijital Oyun Bağımlılık Düzeylerinin Sınıf Seviyelerine Göre Değerlendirilmesi 98

5.1.5. Ortaokul Öğrencilerinin Dijital Oyun Bağımlılık Düzeylerinin Öğrenim Gördükleri Okul Türlerine Göre Değerlendirilmesi 99

5.1.6. Ortaokul Öğrencilerinin Dijital Oyun Bağımlılık Düzeylerinin Anne Eğitim Düzeylerine Göre Değerlendirilmesi 99

5.1.7. Ortaokul Öğrencilerinin Dijital Oyun Bağımlılık Düzeylerinin Baba Eğitim Düzeylerine Göre Değerlendirilmesi 100

5.1.8. Ortaokul Öğrencilerinin Dijital Oyun Bağımlılık Düzeylerinin Hane Gelir Düzeylerine Göre Değerlendirilmesi 101

5.1.9. Ortaokul Öğrencilerinin Dijital Oyun Bağımlılık Düzeylerinin Algıladıkları Ebeveynlik Stillerine Göre Değerlendirilmesi 102

5.1.10. Ortaokul Öğrencilerinin Dijital Oyun Bağımlılık Düzeylerinin Aile Yakınlığı ve Aile Kontrolü Boyutlarına Göre Değerlendirilmesi 103

5.1.11. Ortaokul Öğrencilerinin Dijital Oyun Bağımlılık Düzeylerinin Dijital Ebeveynlik Farkındalık Ölçeği Alt Boyutları Açısından Değerlendirilmesi 105

5.1.12. Ortaokul Öğrencilerinin Dijital Oyun Bağımlılık Düzeyleri ile Akademik Başarı Puanları Arasındaki İlişkinin Değerlendirilmesi 108

5.2. Öneriler 110

5.2.1. Uygulamaya Yönelik Öneriler 110

5.2.2. Araştırmacılara Yönelik Öneriler 110

KAYNAKLAR 112

EKLER 135

ÖZGEÇMİŞ 150

SİMGELER DİZİNİ

N : Frekans

E : Ebeveyn

α : Güvenirlik katsayısı

X^2 : Ki-kare değeri

η^2 : Eta kare değeri

p : Anlamlılık değeri

$\bar{X}$: Aritmetik ortalama

Ss : Standart sapma

sd : Serbestlik derecesi

t : t değeri

F : Kareler ortalamalarının oranı

% : Yüzde

Kısaltmalar

APA : Amerikan Psikiyatri Derneği

BTK : Bilgi Teknolojileri ve İletişim Kurumu

ÇİDOBÖ : Çocuklar İçin Dijital Oyun Bağımlılığı Ölçeği

DSM-III-R : Amerikan Psikiyatri Derneği Ruhsal Bozuklukların Tanısal ve

İstatiksel El Kitabı 3. Baskısı

DSM-IV : Amerikan Psikiyatri Derneği Ruhsal Bozuklukların Tanısal ve İstatiksel El Kitabı 4. Baskısı

DSM-V : Amerikan Psikiyatri Derneği Ruhsal Bozuklukların Tanısal ve İstatiksel El Kitabı 5. Baskısı

DFA : Doğrulayıcı Faktör Analizi

DEFÖ : Dijital Ebeveynlik Farkındalık Ölçeği

EU KIDS ONLINE : Avrupa Çevrimiçi Çocuklar Projesi

ICD-11 : Uluslararası Hastalıkları Sınıflama Sistemi 11. Revizyonu

İATÖ : İnternet Aile Tutumu Ölçeği

İBBS : Türkiye İstatistiki Bölge Birimleri Sınıflandırması

İBBS-1 : Türkiye İstatistiki Bölge Birimleri Sınıflandırması Birinci Düzey Alt Bölge

İBBS-2 : Türkiye İstatistiki Bölge Birimleri Sınıflandırması İkinci Düzey Alt Bölge

OECD : Ekonomik Kalkınma ve İşbirliği Örgütü

PISA : Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı

TMB : Türkiye Bağımlılıkla Mücadele Eğitim Programı

TÜİK : Türkiye İstatistik Kurumu

UNESCO : Birleşmiş Milletler Eğitim, Bilim ve Kültür Örgütü

WHO : Dünya Sağlık Örgütü

ÇİZELGELER DİZİNİ

Çizelge 2.1. Dijital oyun bağımlılığı tanılanmasında kullanılan araçlar 14

Çizelge 3.1. Evren bilindiğinde kuramsal örneklem büyüklükleri 35

Çizelge 3.2. İllere göre nicel boyuta ilişkin örneklem sayıları 36

Çizelge 3.3. Öğrencilere ait demografik bilgiler 37

Çizelge 3.4. Ebeveynlere ilişkin bazı bilgiler 38

Çizelge 3.5. Nitel çalışma grubuna ait bazı bilgiler 39

Çizelge 3.6. ÇİDOBÖ Cronbach alpha iç tutarlık katsayıları 41

Çizelge 3.7. İATÖ Cronbach alpha iç tutarlık katsayıları 42

Çizelge 3.8. DEFÖ Cronbach alpha iç tutarlık katsayıları 43

Çizelge 3.9. Dijital Ebeveynlik Farkındalık Ölçeği DFA Sonuçları 43

Çizelge 4.1. Ortaokul öğrencilerinin dijital oyun bağımlılık puanlarına ilişkin betimsel istatistikler 47

Çizelge 4.2. Ortaokul öğrencilerinin dijital oyun bağımlılık düzeylerine ilişkin frekans ve yüzde değerleri 48

Çizelge 4.3. Ortaokul öğrencilerinin algıladıkları ebeveynlik stillerinin sınıflandırılmasına ilişkin diskriminant analizi sonuçları 49

Çizelge 4.4. Ortaokul öğrencilerinin dijital oyun bağımlılık seviyelerinin cinsiyet, yaş, sınıf düzeyi, okul türü değişkenlerine göre ki-kare sonuçları 50

Çizelge 4.5. Ortaokul öğrencilerinin dijital oyun bağımlılık seviyelerinin anne öğrenim durumu, baba öğrenim durumu ve hane gelir düzeyi değişkenlerine göre ki-kare sonuçları 51

Çizelge 4.6. Ortaokul öğrencilerinin dijital oyun bağımlılık puanlarının cinsiyet değişkenine göre t-testi sonuçları 52

Çizelge 4.7. Ortaokul öğrencilerinin dijital oyun bağımlılık puanlarının yaş değişkenine göre ANOVA sonuçları 53

Çizelge 4.8. Ortaokul öğrencilerinin dijital oyun bağımlılık puanlarının sınıf düzeyi değişkenine göre ANOVA sonuçları 54

Çizelge 4.9. Ortaokul öğrencilerinin dijital oyun bağımlılık puanlarının okul türleri değişkenine göre t-testi sonuçları 55

Çizelge 4.10. Ortaokul öğrencilerinin dijital oyun bağımlılık puanlarının anne öğrenim durumu değişkenine göre ANOVA sonuçları 56

Çizelge 4.11. Ortaokul öğrencilerinin dijital oyun bağımlılık puanlarının baba öğrenim durumu değişkenine göre ANOVA sonuçları 57

Çizelge 4.12. Ortaokul öğrencilerinin dijital oyun bağımlılık puanlarının hane gelir düzeyi değişkenine göre ANOVA sonuçları 59

Çizelge 4.13. Ortaokul öğrencilerinin algıladıkları ebeveynlik stillerinin dijital oyun bağımlılık puanlarına göre ANOVA sonuçları 60

Çizelge 4.14. Ortaokul öğrencilerinin dijital oyun bağımlılığı ölçeği ve alt boyutları ile algılanan ebeveyn internet tutumunun alt boyutları aile yakınlığı ve aile kontrolü değişkenleri arasındaki ilişki 62

Çizelge 4.15. Ortaokul öğrencilerinin algıladıkları ebeveyn tutumlarına ait aile yakınlığı ve aile kontrolü boyutlarının dijital oyun bağımlılık düzeylerini yordamaya yönelik çoklu doğrusal regresyon analizi sonuçları 64

Çizelge 4.16. Dijital ebeveynlik farkındalık ölçeğinin olumsuz model olma alt boyutu ile ortaokul öğrencilerinin dijital oyun bağımlılık düzeyleri arasındaki ilişki 65

Çizelge 4.17. Dijital ebeveynlik farkındalık ölçeğinin dijital ihmal alt boyutu ile ortaokul öğrencilerinin dijital oyun bağımlılığı düzeyleri arasındaki ilişki 66

Çizelge 4.18. Dijital ebeveynlik farkındalık ölçeğinin verimli kullanım alt boyutu ile ortaokul öğrencilerinin dijital oyun bağımlılık düzeyleri arasındaki ilişki 67

Çizelge 4.19. Dijital ebeveynlik farkındalık ölçeğinin risklerden koruma alt boyutu ile ortaokul öğrencilerinin dijital oyun bağımlılık düzeyleri arasındaki ilişki 68

Çizelge 4.20. Ortaokul öğrencilerinin dijital oyun bağımlılığı ve alt boyutları ile akademik başarıları arasındaki ilişki 69

Çizelge 4.21. Dijital oyun bağımlılık puanlarının ortaokul öğrencilerinin akademik başarı puanlarını yordamaya yönelik basit doğrusal regresyon analizi sonuçları 69

Çizelge 4.22. Nitel çalışma grubuna ait bazı demografik veriler 70

Çizelge 4.23. Ebeveynlerin dijital araçları kullanım sürelerine ait frekans değerleri 71

Çizelge 4.24. Ebeveynlerin dijital araçları kullanım amaçlarına ilişkin görüşlerine ait tema ve alt temalar 71

Çizelge 4.25. Ebeveynlerin dijital araçların etkilerine ilişkin olumlu etki temasına ait alt temalar ve frekans değerleri 73

Çizelge 4.26. Ebeveynlerin dijital araçların etkilerine ilişkin olumsuz etki temasına ait alt temalar, kodlar ve frekans değerleri 75

Çizelge 4.27. Çocukların dijital ortamdaki zararlı içeriklerle ilgili bilgilendirmeye ilişkin yönlendirme teması, alt temalar, kodlar ve frekans değerleri 80

Çizelge 4.28. Ebeveynlerin dijital araçların zararlı içeriklerine ilişkin kontrol teması, bu temaya ait alt temalar, kodlar ve frekans değerleri 81

Çizelge 4.29. Ebeveynlerin dijital oyun oynama durumları 83

Çizelge 4.30. Ebeveynlerin dijital oyun oynadıkları anlara çocuklarının tanık olma durumları 84

Çizelge 4.31. Ebeveynlerin oynadıkları dijital oyunların çocukları üzerindeki etkileri ilişkin rol model teması, alt temalar, kodlar ve frekans değerleri 86

Çizelge 4.32. Ebeveynlerin dijital araçlar ile çocukları arasındaki tercih önceliği durumlarına ilişkin birincil olma teması, alt temalar ve frekans değerleri 87

Çizelge 4.33. Ebeveynlerin dijital araçlar ile çocukları arasındaki tercih önceliği durumlarına ilişkin ikincil olma teması, alt temalar ve frekans değerleri 88

Çizelge 4.34. Çocuklarının dijital oyun oynama isteklerine ilişkin ebeveyn yaklaşımları koşullu izin, ret teması ve frekans değerleri.....89

Çizelge 4.35. Ebeveynlerin çocuklarının dijital oyun oynama sürelerine sınır koyma durumları.....90

Çizelge 4.36. Ebeveynlerin çocuklarının dijital oyun oynama sürelerine karar verme durumlarına ait temalar ve frekans değerleri 91

Çizelge 4.37. Ebeveynlerin çocuklarının dijital oyun oynama süre aşımlarına hoşgörü gösterme durumlarına ait tema, alt temalar ve frekans değerleri 93

ŞEKİLLER DİZİNİ

Şekil 1.1. Dijital Ebeveynlik-dijital oyun bağımlılığı-akademik başarı 5

Şekil 2.1. Davranışsal bağımlılık ana bileşenleri 13

Şekil 2.2. Dijital ebeveyne ait roller 20

Şekil 2.3. Ebeveynlik stilleri 23

Şekil 3. 1. Karma araştırma yöntemi açımlayıcı sıralı desen 32

Şekil 3. 2. Araştırmanın yürütüldüğü ortaokullar 34

Şekil 3.3. Nicel boyuta ilişkin örneklemin il bazlı dağılımı 36

Şekil 4.1. Dijital oyunların etkilerine ilişkin olumlu etki ve olumsuz etki temaları ve bu temalara ait alt temalar 73

Şekil 4.2. Çocukları dijital ortamdaki zararlı içeriklerle ilgili bilgilendirmeye yönelik görüşlere ait yönlendirme teması ve bu temaya ait alt temalar 79

Şekil 4.3. Ebeveynlerin oynadıkları dijital oyunların çocukları üzerindeki etkilerine ilişkin görüşlerine ait rol model teması ve alt temaları 86

EKLER DİZİNİ

EK 1. Çocuklar İçin Dijital Oyun Bağımlılığı Ölçeği İzni

EK 2. İnternet Aile Tutumu Ölçeği İzni

EK 3. Dijital Ebeveynlik Farkındalık Ölçeği İzni

EK 4. Yarı Yapılandırılmış Ebeveyn Görüşme Formu

EK 5. Millî Eğitim Bakanlığı Strateji Geliştirme Başkanlığı İzni

EK 6. Trakya Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırmaları Etik Kurulu İzni

EK 7. Katılım Kabul Formu

EK 8. Dijital Ebeveynlik Farkındalık Ölçeği

EK 9. Veli Onam Formu

EK 10. Kişisel Bilgi Formu, Çocuklar İçin Dijital Oyun Bağımlılığı Ölçeği, İnternet Aile Tutumu Ölçeği

BÖLÜM 1

GİRİŞ

Bu bölümde araştırmanın problem durumu, amacı ve alt amaçları ile araştırmanın alan yazına getireceği katkı ve önem, araştırmanın varsayımları ve sınırlıkları ile ilgili açıklamalar yer almaktadır.

1.1. Problem Durumu

21. yüzyıl toplumları, vizyonlarının öncü belirleyicisi olan dijital dönüşümün içinde olmakla birlikte, hayatın her alanına sirayet eden teknoloji bireylerin de yaşam şekillerini değiştirmektedir. Teknolojinin gelişimi ile geleneksel oyun anlayışının da dijital oyunlara evrilmesiyle çağın en popüler ve ilgi çeken kültür ortamları haline gelen dijital oyunlarla bireyler eğlence ve oyun ihtiyaçlarını da sanal ortamlarda karşılamaya başlamışlardır.

Altmış yıl önce 1962'de Steve Russell ve Massachusetts Teknoloji Enstitüsü'nde öğrenim gören birkaç öğrenci "SpaceWar" video oyununu geliştirdiklerinde şu anda 150 milyar dolar hacmi olan küresel bir oyun endüstrisinin temellerini attıklarını tahmin bile edememişlerdi (Saucier, 2022). Oyun pazarı iç görüleri ve analizleri için dünyanın en güvenilir ve alıntılanan kaynağı olan Newzoo (2021)'ya göre 2021 yılında 175.8 milyar dolar olan dünya dijital oyun endüstrisi pazarının, 2026 yılına kadar 295 milyar doları aşacağı tahmin edilmektedir (BTK, 2020). Türkiye oyun sektörü ihracat hacminin ise 2020 yılında 880 milyon dolar olduğu, 2021 yılında ise 2 milyar doları aştığı Bilgi Teknolojileri ve İletişim Kurumu Dijital Oyunlarda Farkındalık Çalıştayında,

kaydedilmiştir (BTK, 2021). Çığ gibi büyüyen dijital oyun sektörünün insanlığın üzerindeki olumlu ya da olumsuz etkileri kaçınılmaz olacaktır. Dijital oyunlar bireylerin işbirlikli becerilerini arttırmakta, yaratıcılık ve karar verme becerilerini geliştirmekte, dil öğrenimine katkıda bulunmakta ancak daha çok bireyler üzerinde davranışsal ve psikososyal etkiler bırakabilmektedir.

Bireyler yaşamları boyunca temel psikolojik ihtiyaçlarını karşılamak ve doyuma ulaşma isteğindedirler. Öz belirleme kuramına göre 1) özerklik; davranışlarında seçim yapması, 2) ilişkili olma; yakın çevresi ile bağlantılı olma ve aidiyet duygusunu hissetme ve 3) yeterlik; sonuca ulaşmada kendini yetkin hissetme olmak üzere bireyin üç temel psikolojik ihtiyacı söz konusudur (Çankaya, 2009). Çocukların biyolojik ve psikolojik gelişiminde anne ve babaların birinci derecede sorumlu olması, ebeveynlerin de dijitalleşen dünyanın yarattığı etkilere kayıtsız kalamayacağının nedenlerindendir. 2010 yılında Türkiye'nin de dâhil olduğu 25 ülkenin araştırmacıları ve konu alan uzmanlarının katılımı ile gerçekleştirilen (EU KIDS ONLINE) Avrupa Çevrimiçi Çocuklar Projesi kapsamında 25.142 çocuk ve ebeveynleri ile yüz yüze yürütülerek gerçekleştirilen görüşmeler neticesinde elde edilen bulgularda, daha fazla internet kullanımının daha fazla risk ve tehlike getirmesi ile beraberinde birçok fırsat ve fayda sağlayacağı ancak dikkate değer bir bulgu olarak da bir riskle karşılaşan çocukların ebeveynlerinin bu durumu genellikle fark edemediği kaydedilmiştir (Livingstone, Haddon, Görzig & Ólafsson, 2011). Ebeveynlerin görev ve sorumluluklarının farkında olması ve buna uygun rolleri üstlenmesi çocukların sağlıklı gelişimi için dijitalleşen dünyada önem arz etmektedir.

2020 yılında gerçekleştirilen EU KIDS ONLINE kapsamında ise çocuklara yöneltilen "Çevrimiçi olarak en çok hangi etkinlikleri yaptınız?" sorusu için alınan cevaplarda çocuklar en çok iletişim ve eğlence için çevrimiçi platformları kullandıklarını katılan 19 ülke ve örneklemi oluşturan 21.964 çocuk, ülkeler bazında en az %27 en çok %71 ciddi bir oran ile eğlence olarak oyun oynadıklarını ifade etmiştir (Smahel vd., 2020).

Türkiye'de ise ilk kez 2013 yılında çocuklara bilişim teknolojileri kullanımı, kullanım sıklıkları ve kullanım amaçları sorulduğunda internet kullanım oranları 6-15 yaş grubundaki çocuklar için %50.8 iken, 29 Mart-21 Mayıs 2021 tarihleri arasında gerçekleştirilen Çocuklarda Bilişim Teknolojileri Kullanımı araştırması verilerine göre

internet kullanım oranı aynı yaş grubunda 2021 yılında ciddi bir artışla %82.7 olmuştur. Aynı araştırmanın verilerine göre düzenli internet kullanan çocukların çevrimiçi derse katılma oranı %86.2 ile ilk sırayı alırken ödev yapma veya öğrenme amacıyla interneti kullanma (%83.6) ve oyun oynama veya oyun indirme (%66.1) kullanım oranları tespit edilmiştir. Çocukların %94.7'si her gün veya haftada en az bir defa rutin olarak dijital oyun oynadığını ifade ederken, düzenli dijital oyun oynayan çocuklardan %58.4'ünün ebeveynlerinin kendisi hakkında çok fazla oyun oynadığını düşündüklerini, %47.3'ü oyun oynama süresini aştığını, %42.6'sı oyun oynadığı için sorumluklarını aksattığının farkında olduğunu, %42.3'ü vaktinin çoğunu oyun oynamaya harcadığını ve %28'i ise dijital oyun oynamadığı zaman huzursuz ve mutsuz olduklarını ifade etmiştir (TÜİK, 2021). Bilişim teknolojileri kullanımı ivmesinin arttığı çağımızda bireylerin ihtiyaçlarını sanal ortamlarda karşılama olasılığı artmaktadır.

Bütün bireylerin 1) enerjiyi boşaltma, 2) kendini ifade edebilme ve fark ettirme, 3) sosyalleşme olmak üzere başlıca üç temel ihtiyacı var olmakla birlikte, bu ihtiyaçların ailede, akran çevresinde ya da sanal olmayan sosyal çevrede giderilmemesi problemli internet kullanımı ya da problemli oyun oynama davranışına davetiye çıkaracaktır (Yay, 2017). Buhranlı bir dönem olan ergenliğin çocukluktan yetişkinliğe geçiş dönemi olması sebebi ile bir otorite kontrolünden çıkma, bağımsızlaşma, aidiyet duyguları ile ya da akademik başarının düşüklüğü ile başarma duygusunu tadamama ve bu doyuma sanal dünyada ulaşma arzusu ile ergenleri kendilerine konfor alanı yaratacak olan oyunlara yöneltebilir. Oyunlar özellikle çocuklara ve ergenlere çekici geldiğinden, bu bireyler oyun bağımlılığı geliştirme konusunda diğer gruplara göre daha fazla risk altında olabilir (Kuss & Griffiths, 2012).

Bireylerin özellikle de çocukların oyun oynama ihtiyacı, gelişen teknoloji ile birlikte ihtiyaçtan öte alışkanlık ve hatta bağımlılık haline gelebilen dijital oyun bağımlılığına dönüşebilmektedir. Kontrol altına alınamayan süreler ile eğlence ve oyun dünyasına dâhil olmak beraberinde bir bağımlılığı; "dijital oyun bağımlılığı" kavramını ortaya çıkarmıştır. Dijital oyun bağımlılığının, ilk olarak Amerikan Psikiyatri Derneği (APA, 2013), Ruhsal Bozuklukların Tanısal ve İstatiksel El Kitabında (DSM-V) ardından Dünya Sağlık Örgütü (WHO) 2018 yılında Uluslararası Hastalıkları Sınıflama Sisteminin 11. revizyonunda (ICD-11) ilk kez bir hastalık olarak nitelendirilmesi de durumun

ciddiyetini ortaya koymaktadır. Türkiye'nin de üye devletler listesine dâhil olduğu WHO, 1 Ocak 2022 tarihi itibari ile Uluslararası Hastalıkları Sınıflama Sisteminin 11. revizyonunu kullanma kararı almıştır. Türkiye'de ise Bağımlılık ile Mücadele Yüksek Kurulu bünyesinde 2014 yılında faaliyetlerine başlayan Yeşilay ve Milli Eğitim Bakanlığı işbirliği ile hayata geçirilen Türkiye'nin en yaygın ve kapsamlı eğitim programı olan Türkiye Bağımlılıkla Mücadele Eğitim Programı, öncelikle çocuklar ve gençler olmak üzere toplumun tamamına ulaşmayı hedefleyerek birincil bir önleme programı misyonunu üstlenmiştir (https://www.tbm.org.tr/). Türkiye Bağımlılıkla Mücadele Programına entegre olarak Yeşilay tarafından geliştirilen Okullarda Bağımlılığa Müdahale Programının hedefi ise; genç nesilleri bağımlılık riskinden koruyarak madde ve davranışsal bağımlılıklar bağlamında okul temelli önleyici müdahalelerde bulunmaktır (https://obm.org.tr/). Her ne kadar devlet eli ve sivil toplum kuruluşları aracılığı ile teknoloji bağımlılığı kapsamında dijital oyun bağımlılığı ile mücadele edilse de insanlığı içine çeken dijital dünyanın etkisi gün geçtikçe daha fazla hissedilmektedir. En riskli grup olan ergenlerin ise dijital oyun dünyasına dâhil olması ile de bu süreçten fiziksel, psikososyal ve akademik performans boyutlarında etkilenmesi kaçınılmaz olacaktır.

1.2. Araştırmanın Amacı

Bu tez çalışması ile

1. İnternet aile tutumlarının dijital oyun bağımlılığı üzerindeki etkisini tespit etmek,
2. Ortaokul öğrencilerinin akademik başarıları ile dijital oyun bağımlılık düzeyleri arasındaki ilişkiyi belirlemek amaçlanmıştır.

Bu temel problemler ışığında aşağıdaki alt amaçlara da cevap aranmıştır.

3. Öğrencilerin dijital oyun bağımlılık düzeyleri;
    a. Cinsiyetlerine göre farklılaşmakta mıdır?
    b. Yaş değişkenine göre farklılaşmakta mıdır?
    c. Sınıf düzeyine göre farklılaşmakta mıdır?
    d. Okul türüne göre farklılaşmakta mıdır?
    e. Anne eğitim düzeyine göre farklılaşmakta mıdır?
    f. Baba eğitim düzeyine göre farklılaşmakta mıdır?
    g. Hane gelir seviyesine göre farklılaşmakta mıdır?

1.3. Araştırmanın Önemi

Literatürde dijital oyun bağımlılığı konulu çalışmalar incelendiğinde daha çok demografik verilerin dijital oyun bağımlılığına etkilerinin (Moreno vd., 2022; Şimşek & Karakuş Yılmaz, 2020; Toker & Baturay, 2016) ve dijital oyun bağımlılığının psikososyal etkilerinin incelendiği (Carras vd., 2017; Hazar, 2019; Mentzoni vd., 2011; Wong & Lam 2016), dijital oyun bağımlılığının anne-baba tutumu ile (Akçay, 2020; Deniz, Aydın & Odabaş, 2022; Eni, 2017; Orman & Arıcak, 2019; Yiğit & Gününç, 2020) ve dijital oyun bağımlılığının akademik başarı ile (Anderson & Dill, 2000; Bülbül, Tunç & Aydil, 2018; Eryılmaz & Çukurluöz, 2018; Gentile, Lynch, Linder & Walsh, 2004; Lieberman, Chaffee & Roberts, 1988; Talan & Kalınkara, 2020) ilişkilendirildiği çalışmaların var olduğu görülmektedir. Bu çalışma dijital oyun bağımlılığının sosyodemografik veriler, ebeveyn tutumu ve akademik başarı ile birlikte ilişkilendirildiği bir çalışma olması dolayısıyla özgün olma niteliğindedir. Ortaokul öğrencilerinin dijital oyun bağımlılık düzeylerinin de belirlendiği bu çalışmada, dijital ebeveynliğin bağımlılığa etkisi incelenerek araştırma sonuçları anne-baba tutumları bağlamında topluma ışık tutma niteliğindedir. Akademik başarı ile ilişkilendirilen dijital oyun bağımlılığı verileri ise öğrenci-veli-okul üçgeninde her bir paydaş için bilimsel çıkarımlarla yol gösterici olacaktır. Araştırmanın temel hedefinin göstergesi olacak diyagram Şekil 1.1'de verilmektedir.



Şekil 1.1. Dijital Ebeveynlik-dijital oyun bağımlılığı-akademik başarı

1.4. Araştırmanın Sayıltıları

1) Örneklemi oluşturan bireylerin ölçme araçlarına verdikleri cevaplarda samimi oldukları varsayılmıştır.
2) Örneklemi oluşturan bireylerin görüşlerinin gerçek düşünceleri olduğu varsayılmıştır.

1.5.Araştırmanın Sınırlılıkları

1) Araştırmanın örneklemi 2021-2022 eğitim öğretim yılı bahar döneminde Edirne, Kırklareli ve Tekirdağ İl Milli Eğitim Müdürlükleri Temel Eğitim Bölümüne Bağlı Merkez İlçede yer alan ortaokullarda öğrenimine devam eden 5., 6., 7. ve 8. sınıf öğrencileri ve velileri ile sınırlandırılmıştır.
2) Araştırma kapsamında elde edilen veriler veri toplama araçlarından elde edilen veriler ile sınırlandırılmıştır.
3) Akademik başarı puanı olarak öğrencilerin 2021-2022 eğitim öğretim yılı güz dönemi not ortalamaları değerlendirmeye alınmıştır.

BÖLÜM 2

KAVRAMSAL ÇERÇEVE

Bu bölümde ortaokul öğrencilerinin içinde bulunduğu gelişimsel dönem olan ergenlik dönemi, ergenlik ile birlikte çocukta meydana gelen bilişsel, ahlaki, sosyal ve duygusal değişimler açıklanarak, dijitalleşmenin yaşamın merkezine oturduğu bu çağda ortaya çıkan dijital oyunlar, dijital oyunların olumlu ve olumsuz etkileri, bağımlılık kavramı, dijital oyun bağımlılığı, belirtileri ve tanılanma süreçleri; dijital oyun bağımlılığının nedenleri içsel ve dışsal faktörler bağlamında derlenerek, ebeveynler için yeni bir sorumluluk ve rol dönüşümü olan dijital ebeveynlik ve anne babaların benimsediği internet ebeveynlik stilleri alan yazın ışığında ele alınmıştır.

2.1. Ergenlik

Ergen sözcüğü Latincede "büyümek olgunlaşmak" anlamına gelen "adolescent" kelimesinin karşılığı olarak kullanılmaktadır. Ergenlik ise büyüyen ve gelişim gösteren bireyin içinden geçtiği süreç olarak ifade edilebilir. Ergenlik çocukluk döneminin sonlanması ile beraber fizyolojik gelişimlerin tamamlanmasına kadar geçen süre (Koç,2004), fizyolojik, cinsel ve psikososyal olgunlaşmanın yaşandığı bir gelişim dönemi (Parlaz, Tekgül, Karademirci & Öngel, 2012) ve hatta bu dönemin sadece çocuklar için var olan bir süreç olmadığı aynı zamanda ailelerde de değişimin meydana geldiği dönem olarak ifade edilmiştir (Gül & Güneş, 2009). Ergenlik dönemi değişimlerin sonucundan daha fazla bireyin gelişim sürecine odaklanmaktadır. Çok (2019), ergenliği 11-12 yaşlardan 10'lu yaşların sonuna kadar toplumsal, fiziksel ve bilişsel gelişimin

yaşandığı; bireyin dünyasında iniş çıkışların olduğu kompleks bir süreç olarak tanımlamıştır.

Ergenlik başlangıç ve bitiş sınırlarının kesin olarak belirlenemediği; çocukluğun son dönemini, yetişkinliğin ilk dönemine bağlayan insan yaşamının en önemli evrelerindendir (Cloutier & Bekir, 1982). WHO'ya göre ergenliğin yaş skalası 0-17 iken; Birleşmiş Milletler Eğitim, Bilim ve Kültür Örgütü (UNESCO) ergenlik yaş aralığını 15-24 olarak açıklamıştır. Ergenliğin yaş aralığı farklı kuramcılara göre farklılık gösterse de en geniş aralık olarak 11-21 olarak ifade edilebilir (Ertem & Yazıcı, 2006).

2.2. Ergenlikte Gelişim

2.2.1. Ergenlik Döneminde Bilişsel Gelişim

Bilişsel gelişimin de ön planda olduğu bu gelişim döneminde; Jean Piaget, bilişsel gelişim kuramına göre en net sınırı 12 yaş olarak belirlediği ergenlik ile birlikte soyut işlemler dönemine geçildiği, somut işlemler dönemindeki gerçekliğin artık zihinde yaratılmasının bireyde iyiye ve kötüye kullanılabileceğini ve bunu "kendiliğinden düşüncenin özgür etkinliği" olarak nitelendirmiştir (Piaget & Bekir, 2019). İnsan bilişi nörobiyolojik gelişmelerle birlikte; akıl yürütmede, tümdengelimsel düşünmede, bilgiyi işlemede çocukluk dönemine göre belirgin farklılıklar göstermekte; ergenlerin çocukluğa göre daha soyut, çok boyutlu ve planlı ve hatta varsayımsal düşünebilme yetenekleri gelişmektedir. (Steinberg, 2005). Kendini düzenleyebilen ve yönetebilen daha bilinçli bir zihnin kendini göstermesi ergenlikteki bilişsel gelişimin temelidir (Keating, 2004). Ergenler soyut düşüncenin etkisiyle inanç, politika, geleceğe dair planlamalar, meslek hayatına hazırlıkla ilgili pek çok yetişkin görev ve sorumluluklarını almaya başlamaktadır. Bir kontrol mekanizmasının kontrolünden çıkıp özgürlüğe doğru ilerleyen bu süreçte bilişsel gelişimdeki bu keskin değişimin bireyin ahlaki, sosyal ve psikolojik gelişimini etkilemesi kaçınılmaz olacaktır.

2.2.2. Ergenlik Döneminde Ahlaki Gelişim

Sosyal çevrede ortak olarak kabul edilen bireyin kendince "iyi ya da kötü" tanımladığı tüm davranışlar ahlak olarak tanımlanabilir (Koç, Çolak, Kocaman & Bayraktar, 2009). Ergenlerde ahlaki gelişim konusu üzerinde çalışmalar yürüten psikolog

Lawrence Kohlberg, ahlaki gelişim kuramını Piaget'in bilişsel gelişim kuramına dayandırmıştır. Nasıl ki Piaget bilişsel gelişimin aşamalardan oluştuğunu, aşamaların birbirini takip ettiğini, bir dönem bitmeden diğerine geçilemeyeceğinden bahsediyorsa, aynı durum Kohlberg'in ahlaki gelişim kuramı içinde geçerlidir. L. Kohlberg ahlaki gelişimin gelenek öncesi dönem: 1) itaat ve ceza, 2) saf çıkarcı dönem; geleneksel dönemi: 1) kişiler arası uyum, 2) kanun ve düzen eğilimi ve gelenek sonrası dönemi: 1) sosyal sözleşmeler, 2) evrensel ahlak evreleri olmak üzere üç evre, toplamda altı aşamadan oluştuğunu savunmuştur (Kohlberg, 1974). Bireylerin 14 yaş itibari ile son evre son aşama olan evrensel ahlak ilkeleri eğilimi göstermesi gerektiğini ifade eden Kohlberg, ahlak gelişiminin bireylerin rol alma yeteneği ile doğru orantılı olduğunu ifade etmiştir. Çocukluk döneminde ebeveynler sosyal çevreyi ve akran ilişkilerini kontrol etme eğiliminde (Hart & Carlo, 2005), birey ise ergenlik öncesi ahlaki değerler bakımından bir otoriteye itaat etme ihtiyacı duyarken, ergenlik sürecinde karşılıklı ilişkiler ile birlikte kendi davranışlarını toplumsal uyum açısından değerlendirir (Gürses & Kılavuz, 2016). Ergenlerin ahlaki gelişim düzeylerinin akran çevresi, aile ve hatta toplumun değer yargılarıyla yakından ilişkili olduğunu ve bireyin bu temel etkenlerden oldukça etkilendiğini söylemek yanlış olmayacaktır. Ayrıca medya kullanımı ve okuryazarlık düzeyi yeni ahlaki inançların yaratılmasında ve yayılmasında etkilidir (Hart & Carlo, 2005). Çocuğun ailesinin ve akran çevresinin olumlu rol model olması sağlıklı ahlaki gelişim için önemli olacaktır.

2.2.3. Ergenlik Döneminde Sosyal Gelişim

Sosyal gelişme topluma uyum sağlamayı öğrenme sürecidir (Kulaksızoğlu, 2004, s.82). Anne babaların çocuklarına karşı tutumları, ailenin kültürel yapısı ve sosyoekonomik düzeyi çocuğun sosyalleşmesine ve topluma uyum sağlamasında doğrudan etkilidir (Kulaksızoğlu, 1989). Ergenlik döneminde kaliteli akran ilişkisi ve sosyalleşmenin arka planında sağlıklı ebeveyn-ergen bağlanması yer almaktadır (Lieberman, Doyle & Markiewciz, 1999). Bu çalkantılı dönemde ebeveynleri ile kaliteli ilişki kuramayan ergenlerin sosyalleşme sürecinde de olumsuz deneyimler yaşayabileceği söylenebilir. Ailedeki iletişim eksikliği ve hatta ebeveynlerin ihmalkâr tutumları ergenin sosyalleşme ihtiyaçlarını akran çevresi ile gidermeye itebilir. Ayrıca bu durumun, sosyalleşme sürecindeki yaşantıların, içinde bulunulan dijital çağ ile birlikte sanal

ortamlarda da etkisini göstermesi olasıdır. Nitekim Aksüt ve Batur'un (2007), eşit sayıda kız ve erkek 300 ergen ile sosyalleşme ve iletişim kurma süreçlerini mercek altına almak amacı ile gerçekleştirdikleri 25 açık uçlu sorudan oluşan anket çalışmasında ebeveynlerin, çocuklarından daha fazla medya iletişim araçları ile vakit geçirdikleri bundan dolayı aile içi çatışmaların yaşandığı ve çocukların aileden uzaklaştığı sonucu kaydedilmiştir. Ergenlerin sosyalleşme sürecinde okullar da önemli bir paya sahiptir. Okul, çocuğun psiko-sosyal ihtiyacını karşılayan sosyalleşmenin gerçekleştiği eğitim kurumudur (Şahin & Özçelik, 2016). Öyle ki, çocuk okulda akademik birikimini sağlamak dışında, öğretmen rehberliğinde, planlı olarak yürütülen yaşama hazırlık faaliyetlerinde arkadaşlık ilişkilerini kontrol edebilme yetisini kazanmaktadır.

2.2.4. Ergenlik Döneminde Duygusal Gelişim

Ergenlikteki fizyolojik değişimler ile birlikte hormonal salgılar tutum, davranış ve duygusal birçok değişikliğin sebebidir. Ergenlik fiziksel ve cinsel olgunlaşma sürecinden çok daha geniş boyutlu olmakla birlikte, fizyolojik gelişmeler; ergenin boyunun ya da kilosunun akranlarından farklılık göstermesi ergende kaygı duygusunu yaratır; çocukluktan getirdiği davranış biçimleri ve alışkanlıkları hızlı gelişim sürecine uyum sağlamakta çekilen zorluk çevresi ile çatışma durumu yaşamasına ve bunun sonucu olarak da çekingen davranma, duygusallaşma ya da karşı koyma gibi duygu durumları; bir arkadaş ya da yetişkin grubuna dâhil olma çabası ise duygusal kırılganlıklara yol açabilir (Kulaksızoğlu, 1986). Duygu yoğunluğunda artış, duygusal düzensizlik; aynı olay için bir önceki gün verdiği tepki bir sonraki gün farklı olabilir, karşı cinse duyulan ilgi; ergenliğin başlarında bir gruba dâhil olma isteği ile hem cinslerine duyulan yakınlık ilerleyen zamanlarda karşı cinse duyulan ilgiye dönüşebilir, tedirginlik ve huzursuzluk, çekingen ve mahcup olma, hayal kurma, çalışmaya karşı isteksizlik, yalnız kalma isteği, heyecanlanma ergenlerin bu hızlı gelişim sürecinde yaşadığı farklı duygu durumlarıdır (Kulaksızoğlu, 2004, s.67).

Ergenlik; bilişsel, fizyolojik, psikolojik değişim ve gelişimlerin yaşandığı ve bu birlikte devam eden sürece özgü zorlukları içerisinde barındıran bir dönem olarak ifade edilebilir.

2.3. Dijital Oyun

Dijital oyun; video oyunu olarak ifade edilen eğlence dünyasında var olmak için bir ya da birden fazla oyuncunun dâhil olabildiği fiziksel ya da ağ bağlantılı bilgisayar tabanlı çevre olarak tanımlanırken Frasca (2001), yine benzer şekilde Bozkurt (2014), çevrimiçi ya da çevrimdışı, yapay zekâya karşı tekil ya da çoklu oyuncularla oynanabilen ve bir ara yüz aracılığı ile insanların etkileşimde bulundukları elektronik oyunlar olarak tanımlamıştır. Kirriemuir (2002) ise tipik olarak oyunun görüntülendiği bir ekranın hem bilgisayar hem de video oyunlarında mevcut olduğunu ve bu kavramların birbirleri yerine kullanılabileceğini ifade etmiştir. Teknoloji ortamındaki etkileşimin, dijitalleşmenin, değişikliğin sanal oyun ortamına aktarıldığı bireysel bir iletişim biçimidir (Yenğin, 2010).

2.4. Bağımlılık

Bireyler yaşamları boyunca geçmişteki yaşantılarından kaynaklı bir savunma mekanizması olarak kendini korumaya alma ihtiyacı ile bir maddeye ya da davranışa karşı ilgi ve merak içerisinde olabilirler. Kullanılan maddenin ya da gerçekleştirilen eylemin belirli bir süre sonra bireyi karşı koyamayacağı kadar tutsak hale getirmesi bağımlılık kavramını ortaya çıkarmaktadır. Bireysel olarak kontrol edilemeyen bu sürecin bireyin sosyal yaşantısında, psikolojik, fiziksel ya da akademik başarı durumlarında olumsuz etkiler yaratması oldukça olasıdır. Griffiths (1995), bağımlılığı davranışlar üzerindeki öznel kontrol kaybı olarak ifade ederken, Yeşilay (2018), bireyin kontrolsüz bir şekilde kullandığı madde ya da sergilediği davranış olarak tanımlamıştır (https://www.yesilay.org.tr/tr/bagimlilik). Türk Dil Kurumu (2014) ise bağımlılığı, yoksunluğunun fizyolojik ve psikolojik olarak dayanılmaz derecede göstergesi ile kimyasal maddelere düşkün olma durumu olarak tanımlamıştır.

APA, Ruhsal Bozuklukların Tanısal ve İstatistiksel El Kitabında bağımlılığı; "bağımlılık" sözcüğünden ziyade madde kullanım bozukluğu olarak tanımlarken, kumar oynama ve internet bağımlılığını da bu tanım altında davranışsal bağımlılıklar olarak nitelendirmiştir (DSM-III-R,1987; DSM-IV, 1994). WHO (2022) ise Uluslararası Hastalık Tanımlaması El Kitabının on birinci revizyonu (ICD-11) ile birlikte bağımlılığı; bireyin beynindeki fonksiyonları değiştirerek duygu ve davranışlarda değişiklik yaratan kimyasal maddelerin kullanımı ile madde bağımlılığı, madde kullanımına bağlı olmadan pekiştiricilerin bir sonucu olarak ortaya çıkan kumar oynama ve oyun oynama

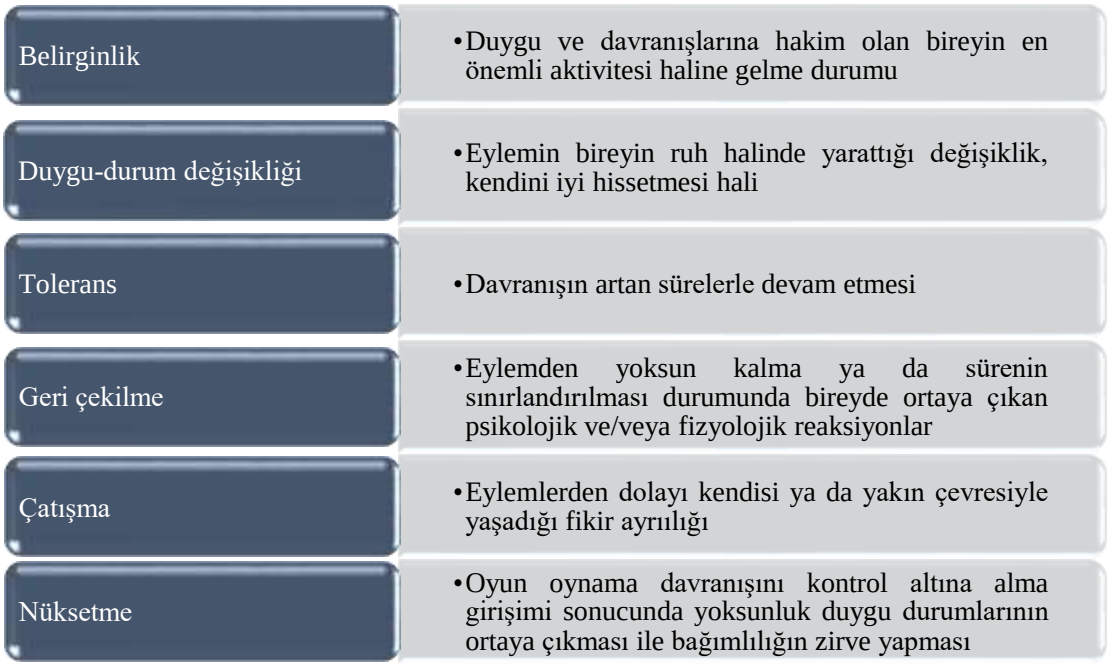
bozukluğunu ise davranışsal bağımlılık olarak sınıflandırmıştır. Bağımlılık, bireylerin anlık ya da bir süre kullanılan maddelerden ya da ortaya koyulan eylemlerden haz alma durumunun devam etmesi ve bu haz doyumuna engel olmaması olarak ifade edilebilir.

2.5. Dijital Oyun Bağımlılığı Tanımı, Belirtileri ve Tanılanması

Teknolojik bağımlılıkları davranışsal bağımlılıkların (Marks, 1990), oyun bağımlılığının ise internet bağımlılığının bir alt kümesi (Young, 1999) olarak ifade edildiği literatürde dijital oyun bağımlılığı; "aşırı bilgisayar oyunu oynamak" (Charlton & Danforth, 2007), "patolojik video oyun kullanımı" (Gentile, 2009), "problemli oyun oynama davranışı" (Carras vd., 2017; Desai, Krishnan-Sarin, Cavallo & Potenza, 2010; King vd., 2019), "video oyun bağımlılığı" (Chiu, Lee & Huang, 2004; Griffiths, Kuss & King, 2012) gibi birçok anahtar kelime ile yer almıştır. APA (2013) ise Ruhsal Bozuklukların Tanısal ve İstatistiksel El Kitabında (DSM-V), oyun bağımlılığı yerine "İnternet Oyun Bozukluğu" olarak ifadesini kullanmıştır. Kullanılan terminoloji her ne olursa olsun araştırmacılar dijital oyun bağımlılığının davranışsal bir bağımlılık olduğundan hemfikirdirler (Griffiths, 2005).

Davranışsal bağımlılıklar adı altında atfedilen (Demetrovics & Griffiths, 2012; Karim & Chaudhri, 2012; Keskin & Aral, 2021) dijital oyun bağımlılığının kesin ve net bir tanımı olmamak ile birlikte video ve bilgisayar oyunlarının aşırı ve kontrol edilemeyen kullanımı ile sosyal ve duygusal sorunlara yol açması (Lemmens, Valkenburg & Peter, 2009), oyuncunun oyunu düşünmesi ve oyunla ilgilenmesi, oyun oynamaktan kendini alamaması (Horzum, 2011), bireyin uzun sürelerle oyun oynaması buna bağlı olarak görev ve sorumluluklarını yerine getirememesi, oyunu gerçek hayat ile özdeşleştirerek başka etkinliklere tercih sebebi olması (Arslan, Kırık, Karaman & Çetinkaya, 2015), oyunda geçirilen süreden ziyade ortaya çıkan olumsuz sonuçlar (Irmak & Erdoğan, 2016), dijital oyun bağımlılığı olarak tanımlanmıştır.

Davranışsal bağımlılıkları tayin edebilmek için madde bağımlılığı klinik kriterleri ile karşılaştırılmasının gerektiğine vurgu yapılarak (Griffiths, 2005), dijital oyun bağımlılığını kumar oynama davranışı ile temellendirerek bağımlılık; belirginlik, duygu-durum değişikliği, tolerans, geri çekilme, çatışma ve nüksetme ana bileşenlerinden oluşur ve bu bileşenler bilgisayar oyun bağımlılığı tanı ölçütüdür (Griffiths & Davies, 2005).



Şekil 2.1. Davranışsal bağımlılık ana bileşenleri (Griffiths, 1996; 2005).

APA (2013), Ruhsal Bozuklukların Tanısal ve İstatistiksel El Kitabında (DSM-V) internet oyun bozukluğu ile ilgili oyunun bireyin yaşamında önemli bozulmalar yaratması gerektiği açıklamasına ek olarak ilk defa internet oyun bozukluğunun belirtilerini 9 madde halinde;

1. Oyunla meşgul olma,
2. Oyun elinden alındığında veya oynamanın mümkün olmadığı durumlarda üzüntü, kaygı, sinirlilik gibi yoksunluk hissi veren duygu durumlarının ortaya çıkması,
3. Oyun oynamaya daha fazla zaman ayırma ihtiyacı,
4. Oyun oynamayı süresinin azaltmaya yönelik başarısız girişimler,
5. Dijital oyunu diğer oyunlara tercih etme,
6. Sorunlara rağmen oyuna devam etmek,
7. Oyun oynamak için harcanan zamanın ölçüsünde aile üyelerini veya başkalarını aldatmak,
8. Olumsuz ruh hallerini gidermek için oyun oynamak,
9. Oyun oynama nedeniyle ilişki, iş ya da eğitim fırsatlarının kaybedilmesi

olarak sıralamış ve bir yıl içerisinde en az 5 maddenin görüldüğü bireylerin internet oyun bozukluğu belirtisi gösterdiği ifade edilmiştir.

Türkiye Bağımlılıkla Mücadele Eğitim Programına göre ise bağımlılığın belirtileri davranışın sıklığı azaldığında bireyde görülen uykusuzluk, öfke, huzursuzluk gibi fiziksel ve duygusal yoksunluklardır (TBM, 2016).

Dijital oyun bağımlılığını tanılamak için farklı ölçme araçları kullanılmıştır. Alan yazındaki tanılama araçları Çizelge 2.1'de listelenmiştir.

Çizelge 2.1. Dijital oyun bağımlılığı tanılanmasında kullanılan araçlar

Yazarlar	Çalışma Yılı	Konum	Tanılama Aracı	Referans	Prevalans
Choi& Kim	2004	Kore	Why People Continue to Play Online Games: In Search of Critical Design Factors to Increase Customer Loyalty to Online Contents	Araştırmacılar tarafından geliştirilmiştir	-
Yee	2006	Kanada	MMORPG, (Çevrimiçi anket)	Barlett's MUD	50%
Grüsser, Thalemann & Griffiths	2006	Almanya	Excessive Computer Game Playing: Evidence for Addiction and Aggression? (Çevrimiçi anket)	ICD-10	11. 9%
Thalemann, Wölfling& Grüsser	2007	Almanya	Specific Cue Reactivity on Computer Game-Related Cues in Excessive Gamers. (Çevrimiçi uygulama)	ICD-10	-
Charlton& Danforth	2007	Birleşik Krallık	A factor-analytic investigation of computer 'addiction' and engagement.	DSM	1.8%
Horzum, Ayas& Balta Çakır	2008	Türkiye	Çocuklar İçin Bilgisayar Oyun Bağımlılığı Ölçeği	Araştırmacılar tarafından geliştirilmiştir	-
Lemmens Valkenburg & Peter	2009	Hollanda	Development and Validation of a Game Addiction Scale for Adolescents	DSM-IV	2%
Gentile	2009	Amerika Birleşik Devletleri	Why People Continue to Play Online Games: In Search of Critical Design Factors to Increase Customer Loyalty to Online Contents	DSM-IV	8.5%
Porter, Starcevic, Berle & Fenech	2010	USA, Canada, Europe, Australia, New Zeeland, Asia, Central and South America	Çevrimiçi anket VGUQ	DSM-IV	8%
Kaya	2013	Türkiye	Çevrimiçi Oyun Bağımlılığı Ölçeği	Araştırmacı tarafından geliştirilmiştir	-
Irmak& Erdoğan	2015	Türkiye	Dijital Oyun Bağımlılığı Ölçeği Türkçe formunun geçerliliği ve güvenilirliği	Türkçe' ye uyarlanmıştır.	28.8%
Yu & Cho	2016	Güney Kore	Ulusal Anket Formu	DSM-V	5.9%
Hazar & Hazar	2017	Türkiye	Çocuklar için Dijital Oyun Bağımlılığı Ölçeği	Araştırmacılar tarafından geliştirilmiştir.	-
Şahin, Keskin & Yurdugül	2019	Türkiye	Impact of Family Support and Perception of Loneliness on Game Addiction Analysis of a Mediation and Moderation	Araştırmacılar tarafından geliştirilmiştir	-
Tekkurşun-Demir & Cicioğlu	2020	Türkiye	Dijital Oyun Bağımlılığına İlişkin Farkındalık Ölçeği	Araştırmacılar tarafından geliştirilmiştir	-

Farklı psikometrik ölçüm araçları ve tanılama yöntemleri ve farklı örneklem grupları ile gerçekleştirilen çalışmaların sonucunda dijital oyun bağımlılığı yaygınlığı ile ilgili net çıkarımda bulunmanın oldukça güç olduğu söylenebilirken, bazı çalışmalarda ise yaygınlık oranının belirtilmediği görülmektedir.

2.6. Dijital Oyunların Olumsuz ve Olumlu Etkileri

Gelişen teknoloji ile birlikte bireyler eğlence ve oyun ihtiyaçlarını da dijital ortamlarda karşılamaya başlamışlardır. Oyunun verdiği hazdan da etkilenerek bireyler bilgisayar, oyun konsolları ya da mobil platformlarda vakit geçirip bağımlılık düzeyinde davranışlar sergileyerek, sosyal ve akademik yaşamlarını etkileyebilecek birçok olumsuz durumla karşı karşıya kalabilmektedir.

Gerçekleştirilen araştırmaların çoğu dijital oyunların bireyler üzerindeki psikososyal ve davranışsal etkilerini mercek altına almıştır. Dijital oyun bağımlılığının şiddet ve saldırganlığa neden olduğu ya da arttırdığının (DeWall & Anderson, 2011; Evcin, 2010) tespit edildiği çalışmaların varlığı ile birlikte saldırganlığın gerçek göstergesi olacak bağımlı değişkenlerin yer aldığı 3602 örneklem sayısından oluşan toplam 25 çalışma ile gerçekleştirilen meta-analiz çalışmasının sonucunda şiddet içerikli oyun oynamanın saldırgan davranışlara yol açmadığı ancak uzamsal-görsel biliş ile ilgili pozitif yönde ilişkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır (Ferguson, 2007). Öte yandan saldırganlık dijital oyun bağımlılığının bazen nedeni bazen de sonucu olabilir. Nitekim 1471 çevrimiçi oyuncuya uygulanan dijital oyun bağımlılığı, saldırganlık ve narsist kişilik özelliği ölçeğinden elde edilen verilerden narsist ve saldırganlık kişilik durumları bireyleri dijital oyun bağımlısı olmaya itebilir (Kim, Namkoong, Ku & Kim, 2008). Uzun sürelerle bireyi etkisi altına alan dijital oyunların bireylerde yalnızlık duygusu yarattığı (Wack & Tantleff Dunn, 2009), yalnızlık duygusu hisseden bireylerin çevrimiçi arkadaşlar edindikleri ve bu arkadaşlıklardan hoşnut olduğu (Morahan-Martin & Schumacher, 2003) kaydedilmiştir. Ayrıca dijital oyunların uyku problemlerine sebebiyet verdiği (Foti, Eaton, Lowry & McKnight-Ely, 2011; King vd., 2013) ve bunun sonucu olarak da bireyde yaşam kalitesinin düşmesi, düşük yaşam memnuniyeti oluşması olasıdır. Singapur'da 2 yıl süreli boylamsal yürütülen 3034 ilkokul ve ortaokul öğrencisinden oluşan örneklemde dijital oyun bağımlılığının, depresyona, sosyal fobiye, anksiyeteye ve düşük okul performansına sebebiyet verdiği sonucuna ulaşılmıştır

(Gentile vd., 2011). Bir saatten daha fazla sürelerle dijital oyun oynayan ergenlerin, oynamayanlara göre dikkat eksikliği semptomları gösterdiği ve hiperaktivite bozukluğu yaşadığı bulgusuna ek olarak; bu durumun öğrencinin okul performansı için risk yaratması olasıdır (Chan & Rabinowitz, 2006).

505 ortaokul öğrencisinin örneklemi oluşturduğu dijital oyun bağımlılığı ile akademik başarının ilişkilendirildiği çalışmada, öğrencilerin oyun bağımlılığı ile akademik başarıları arasında ters orantılı bir ilişki olduğu (Delebe, 2020), 994 öğrenci ile yürütülen başka bir çalışmada ise öğrencilerin oyun oynamaya akademik çalışmalardan daha fazla zaman ayırmasından kaynaklanan (Schulz van Endert, 2021), öğrencilerin oyun bağımlılığı ile akademik başarıları arasında negatif yönlü anlamlı düzeyde bir ilişki olduğu (Dikmen, Tuncer & Vural, 2022) kaydedilmiştir.

Dijital oyunların bir bağımlılık etkisi sebebi ile daha çok olumsuz etkileri var olmasına rağmen olumlu etkilerinin de olduğunu gösteren araştırmalar mevcuttur. Bilgisayar oyunu oynayan çocukların bilgisayar okuryazarlığı yetkinliklerinin arttığı belirtilmekte (Cesarone, 1994) ve bunun doğal sonucu olarak da akademik başarıya olumlu yansımalarının olduğu kaydedilmiştir (Subrahmanyam, Kraut, Greenfield & Gross, 2000). Çocukların dijital oyun oynama eylemleri ile birlikte; karar verme ve problem çözme becerilerinin geliştiği, işbirlikli çalışma becerilerinin arttığı (Tüzün, 2006), strateji geliştirme konusunda deneyim sahibi olmanın yanında kazanma ve başarma duygularını tattığı (Bayırtepe & Tüzün, 2007) sonuçlarına ulaşılmıştır. 12'li yaşlarda 497 Amerikan ortaokul öğrencisi ile yürütülen çalışmada öğrencilerin video oyun oynamalarının yaratıcılık becerileri üzerinde önemli katkısı olduğu belirtilmiştir (Jackson vd., 2012). 2009 Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı'na (PISA), katılan 22 ülkeden 192 bin öğrencinin video oyun oynama süreleri ile fen, matematik ve okuma başarısının ilişkilendirildiği çalışmada oyun oynama süresinin akademik başarılarını az etkilediği görülmüştür (Drummond & Sauer, 2014). Dijital oyunların öğrencilerin yabancı dil öğrenimine katkısının bulunduğu (Coleman, 2002; Hung, Chang & Yeh, 2016; Neville, 2015), ayrıca dijital oyun oynamanın motivasyon ve yoğun etkileşim ile birlikte öğrenci başarısında olumlu katkılar sağladığı (Butler, 2015; Guerrero 2011; Fadda, Pellegrini, Vivanet & Zandonella Callegher, 2022) literatürün dijital oyunların olumlu etkileri ile ilgili çıkarımlarıdır. Dijital oyun oynamanın öğrencilerin;

görsel dikkat kapasitesini arttırdığını ve uzamsal yeteneklerini geliştirdiği korelasyonel (Green & Bavelier, 2003) ve deneysel çalışmalarla (Okagaki & Frensch, 1994) desteklenmiştir. Prososyal içerikli dijital oyunların ise olumlu ve toplum yanlısı etkilerinin olabileceği (Sestir & Bartholow, 2010; Narvaez, Mattan, MacMichael & Squillace, 2008), oyuncuların hedefe ulaşmak için yardımlaşma ve iş birliği içinde olmaları gerektiği durumlarda ise oyuncunun empati yeteneğinde ve yardım etme davranışında artış ile sosyal koordinasyon becerilerini öğreneceği (Anderson, Gentile & Dill, 2012) kaydedilmiştir.

Araştırmalar gösteriyor ki dijital oyunların çocukların bilişsel, sosyal, duygusal ve dil becerilerinin gelişimine olumsuz ve olumlu etkileri vardır. Öyle ki kontrollü sürelerle oynanan dijital oyunlar çocuk için birçok pozitif kazanımı da beraberinde getirmektedir.

2.7. Dijital Oyun Bağımlılığının Nedenleri

Dijital oyun bağımlılığının en az sonuçları kadar nedenlerini de bilmek ve tespit etmek önemlidir. Nitekim ulusal ve uluslararası dijital oyun bağımlılığı prevalansı incelendiğinde (bkz. Çizelge 2.1) büyük bir grubun henüz oyun bağımlısı olmadığı, oyun bağımlısı olmayan kesimin ise oyun bağımlılığı riski taşıma olasılığının yüksek olduğu söylenebilir. Griffiths ve Hunt (1998), Griffiths, Davies ve Chappell (2004) bilgisayar oyunu oynamanın çocuk ve ergenlerde ilgi çekici bir etkinlik olduğunu ve oyun oynama bağımlılığının nedenlerinin derinlemesine araştırılması gerektiğini vurgulamıştır.

Dijital Oyun Bağımlılığı Farkındalık Çalıştayında sunulan raporda çocuk ve ergenleri dijital oyun bağımlılığına iten temel sebepler ailesel, bireysel, çevresel ve oyuna bağlı faktörlerdir (BTK, 2021). Çocuklarda ve ergenlerde aile desteği ve ilgisinin azlığı (Şahin, Keskin & Yurdagül, 2019); ebeveynlerin çocuklarını maddi doyuma ulaştırma isteği ile uzun çalışma saatleri ve bunun sonucu olarak aile üyeleri arasındaki yetersiz iletişim, aile içindeki çatışma ve krizler, ebeveyn tutumları (ihmal, baskı, şiddet) çocuklarda problemli davranış geliştirmek için temel risk faktörleridir (Koleva, 2013). Ailenin kalabalık yapısı, ebeveyn ve çocukların birlikte planlandığı sosyal etkinlikler, ebeveynlerin dijital dünyanın olası risk ve zararlarına ilişkin farkındalık düzeyleri çocukların dijital oyun bağımlısı olup olmamalarında etkendir (Yiğit & Günüç, 2020). 303 ergen ve ebeveynin örneklemi oluşturduğu ebeveyn tutumlarının dijital oyun

bağımlılığı üzerindeki etkisinin incelendiği çalışmada ailelerin ihmalkâr tutum düzeyleri arttıkça çocukların dijital oyun bağımlılık düzeyleri artmıştır sonucuna ulaşılmıştır (Beyazıt & Ayhan, 2019). Ailenin teknoloji kullanımı konusunda olumsuz rol model olması da ergenleri ve çocukları dijital oyun bağımlılığına iten sebepler arasında yer alır (Hazar, 2019). Anne ve babasından yeterli ilgi göremeyen, diğer bir deyişle ihmal edilen çocukların, yalnızlık duyguları ile başa çıkabilmek ve sosyalleşme ihtiyacı ile en genel anlamda psikolojik ihtiyaçlarını karşılamak adına dijital platformlara yönelmeleri olasıdır.

Bireylerin oyun oynamalarında rekabet duygusu, yapay zekâyı ya da diğer oyuncuları yenmenin verdiği başarı hissi, sosyal etkileşim ve eğlence doyumu (Sherry, Greenberg, Lucas & Lachlan, 2012), zaman geçirmek, stresten uzaklaşmak ya da rahatlamak (İnal & Çağıltay, 2005), psikolojik ihtiyaçlar ve motivasyonlar, gerçek ve sanal dünya arasındaki etkileşim, kişisel tatminler de dijital oyun oynamaya iten sebeplerdendir (Wan & Chiou, 2006).

184 ergen ile sosyal ağ analizi de yapılarak gerçekleştirilen çalışmada dijital oyun bağımlılığında akran etkisinin önemli bir faktör olduğu sonucuna ulaşılmıştır (Gunuç, 2017). Günümüzde açık oyun alanlarının azlığı ve güvenilir olmaması ve serbest zamanı değerlendirme olanaklarının yetersizliği de dijital oyun bağımlılığı için birer etken faktördür.

Düşük benlik saygısının (Niemz, Griffiths & Banyard, 2005) ve olumsuz ilişkilerin (Gentile vd., 2011) dijital oyun bağımlılığını tetiklediği bilinmesine ek olarak oyun oynama güdülerinin dijital oyun bağımlılığı üzerindeki etkisinin araştırıldığı çalışmada "oyuna dalmanın" dijital oyun bağımlılığının güçlü bir yordayıcısı olduğu sonucuna ulaşılmıştır (Kneer & Glock, 2013). Oyuncunun oyundan keyif alması, kendini kaptırma, yoğunlaşma şeklinde akış hissine kapılması da dijital oyunlara bağımlılık yaratmada yüksek etki değerine sahiptir (Chou & Ting, 2003). Yee (2006), oyuncuların birbirinden farklılıklarının, ilişkili olduğu oyun motivasyonlarını ve sorunlu oyun oynama davranışının neden olduğu oyuncu motivasyon modeli tanımlamıştır. Toplamda 40 sorudan oluşan oyuncuların oyun motivasyonlarını ölçmeye yönelik anket sonuçları analiz edildiğinde oyun motivasyonunun başarı, sosyal ve oyuna dalma olmak üzere üç bileşenle ilişkili olduğu; 1) başarı bileşeni için; oyun içi ilerleme, statü kazanma,

mekanik, rekabet, 2) sosyal bileşen için, ilişki, sosyalleşme, takım çalışması, 3) oyuna dalma bileşeni için ise keşif, rol oynama, özelleştirme ve gerçek hayat sorunlarından kaçış alt boyutlarına dikkat çekmiştir.

2.8. Dijital Ebeveynlik ve Rolleri

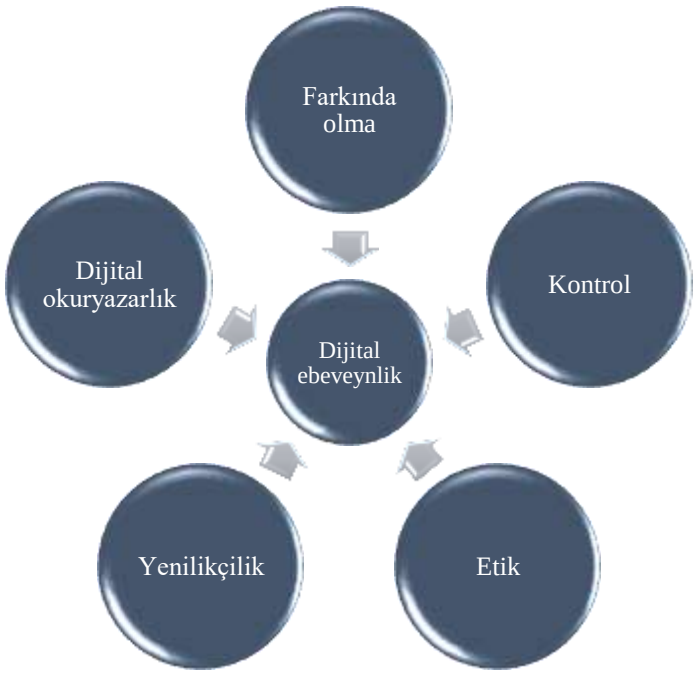
Ebeveyn, çocuğun fiziksel ve psikolojik gelişiminden birinci derecede sorumlu anne ve babası olarak tanımlanırken (Yaman, 2018), benzer şekilde bir başka tanımda çocuğun biyolojik, duyuşsal, sosyal ve bilişsel gelişiminden sorumlu anne, baba ya da bir aile üyesi olarak ifade edilmiştir (Yurdakul Kabakçı, Dönmez, Yaman & Odabaşı, 2013). Dijital dünyaya gözlerini açan çocuklar birçok risk ve tehlike ile karşı karşıya kalabilmekte ve çocuk olmanın getirdiği savunmasızlık ve korunma ihtiyacı da beraberinde ebeveynlerin sorumluluklarının artması ve rollerinde değişiklikler olması gerekliliğini ortaya koymaktadır. Ergenlere ebeveynlik yapmanın hiçbir çağda kolay olmadığı gerçekliği ile birlikte gelişen teknolojinin de etkisiyle bir yandan fırsat ve olanakları çocuklarına sunmak isterken bir yandan da risk ve tehlikelerden korumak (Canbek & Sağıroğlu, 2007) durumunda olmaları ebeveynlerin bir ikilem içinde (İnan Kaya, Mutlu Bayraktar & Yılmaz, 2018) olduğunun göstergesidir. Bu dengeyi kurabilen ebeveynlerin çocukları psikolojik iyi oluş hali içinde olmak için gerekli desteği alıyor olacaktır.

Literatürde çevrimiçi ebeveynlik ve internet ebeveynliği olarak da ifade edilen dijital ebeveynlik anahtar kelimesini ilk kez telaffuz eden Rode (2009), değişim içinde olan ebeveynliği "ebeveyn arabuluculuğu" olarak nitelendirmiş ayrıca çocukların mahremiyet ve güvenlik sorunları önemli bir hususken gelişen teknoloji ile ailelerin bir takım güvenlik stratejilerinin olduğunu ancak buna rağmen çocuklar için hâlâ güvenlik açığının devam ettiğini ve ebeveynlerin farkındalıklarının arttırılması gerektiğine vurgu yapmıştır.

Çocuğun her boyutta sağlıklı bir hayata hazırlanması, mental sağlığı iyi olan bireylerin topluma kazandırılması anne-babaların birincil sorumluluklarındandır. Bu bağlamda ebeveynlerin dijital farkındalık yetkinliklerini tespit etmek ve yol gösterici olabilmek araştırmacılar için de toplumsal bir sorumluluk olmaktadır. Türkçe alan yazında dijital ebeveynlik yeterlik ve göstergelerinin ortaya konulması amacı ile yürütülen doktora tez çalışması kapsamında dijital okuryazarlık, dijital iletişim ve dijital

güvenlik alt boyutlarının dijital ebeveynlik yetkinliklerini açıklayabildiği (Yaman, 2018); Manap ve Durmuş (2020), tarafından dijital ebeveynlik farkındalık boyutlarını belirlemek ve anne babaların dijital ebeveyn farkındalığını tespit etmek amacıyla gerçekleştirilen doktora tez çalışmasında ise dijital ebeveynliğin 1) olumsuz model olma, 2) dijital ihmal, 3) verimli kullanım ve 4) risklerden koruma olarak dört alt boyut ile ilişkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Teknolojik gelişmelere açık ve temel düzeyde dijital araç hakimiyeti olan, dijital çağın gereksinimlerine uygun davranan, dijital dünyanın getirdiği olanakları çocuğuna sunabilen ancak risklerden de koruyabilen, sanal ortamlarda kişi haklarına saygı duyan ve bunu çocuğuna entegre edebilen bireyler dijital ebeveynlerdir (Yurdakul Kabakçı vd., 2013). Dijital ebeveynlik ve rollerinin açıklandığı çalışmada dijital dünyada değişen ebeveyn rolleri Şekil 2.2'deki gibi sınıflandırılmıştır.



Şekil 2.2. Dijital ebeveyne ait roller [Yurdakul Kabakçı vd. (2013)'ten derlenmiştir].

Bireyin donanımlı dijital ebeveyn olabilmesi beş alt boyutta da yetkin olması ve gerekli rolleri üstlenmesi gerekmektedir (Yurdakul Kabakçı vd., 2013). Teknoloji kullanma becerisi, yenilikleri takip etme isteği, gizlilik politikaları bilgisine sahip olma, teknoloji ile yaşanabilecek sorunlara çözüm üretebilme ve interneti teknik olarak bilme becerisine sahip olan bireyler dijital okuryazarlık boyutu ile ilgili; çevrimiçi ortamdaki riskleri, tehlikeleri ve olumsuzlukları, internet bağımlığını ve çocuğun dijital ortamda ne

yaptığını fark edebilen birey farkında olma boyutu ile ilgili; çocuğun dijital dünyaya dâhil olmasına süre sınırı getirebilme ve bunları uygulayabilme, güvenlik filtresi yazılımları kullanma ve çocuğun sanal dünyasına dâhil olma kontrol boyutu ile ilgili; ulaşılan bilginin güvenirliğini sorgulama, hak sahiplerinin isteğine göre ve telif haklarına uygun olarak kullanabilme etik boyutu ile ilgili; yeniliklere karşı ilgili, öğrenmeye istekli, yenilikleri takip eden ve olumlu-olumsuz ayrımını yapabilme yetkinliğine sahip bireyler de yenilikçilik boyutu ile ilgili rolleri ve sorumlulukları üstlenmiş olacaktır.

Ebeveynlerin ergen sağlığı üzerindeki etkisini anlamak ve genel bir çerçeve çizmek amacıyla gerçekleştirilen çalışma ile (WHO, 2007) ergen sağlığı açısından riskli davranışlarının önlenmesinde ebeveyn davranışlarının önemine vurgu yapılarak ebeveyn rollerini; 1) bağlantı (ebeveyn ile kuvvetli bağlar) 2) davranış kontrolü ve sınır koyabilme 3) bireyselliğe saygı (benliğe saygı), 4) olumlu rol model olma, 5) sağlama ve koruma (risklerden koruma) olmak üzere 5 alt boyut olarak belirlenmiş, Livingstone ve Byrne (2018) ise bu ebeveynlik rollerinin dijital ebeveynlik dâhil tüm durumlara genellenebileceğini ifade etmiştir.

2.9. İnternet Ebeveynlik Stilleri

Çocukların ya da gençlerin problemli oyun oynama davranışı içsel ya da dışsal birçok faktörden etkilenebilir. Doğumdan itibaren ilk etkileşimin gerçekleştiği sosyal ortam olan ailenin çocuğa yönelik tutum ve davranışlarının izlerini çocuğun davranışlarında görmek oldukça olasıdır. Ebeveynler hem biyolojik olarak hem de sosyalleşme sürecinde bireyin bir parçası olduklarından (Baumrind, 1991) çocukların davranışlarını şekillendirmede önemli bir role sahiptirler. Benimsenen ebeveynlik tarzı da çocuğun geleceğine yapılan bir yatırımdır ve etkili ebeveynlik çocuğu gelişim sürecinde karşılaşabileceği çoğu olumsuz etkiden korur (Cobb Clark, Salamanca & Zhu, 2019).

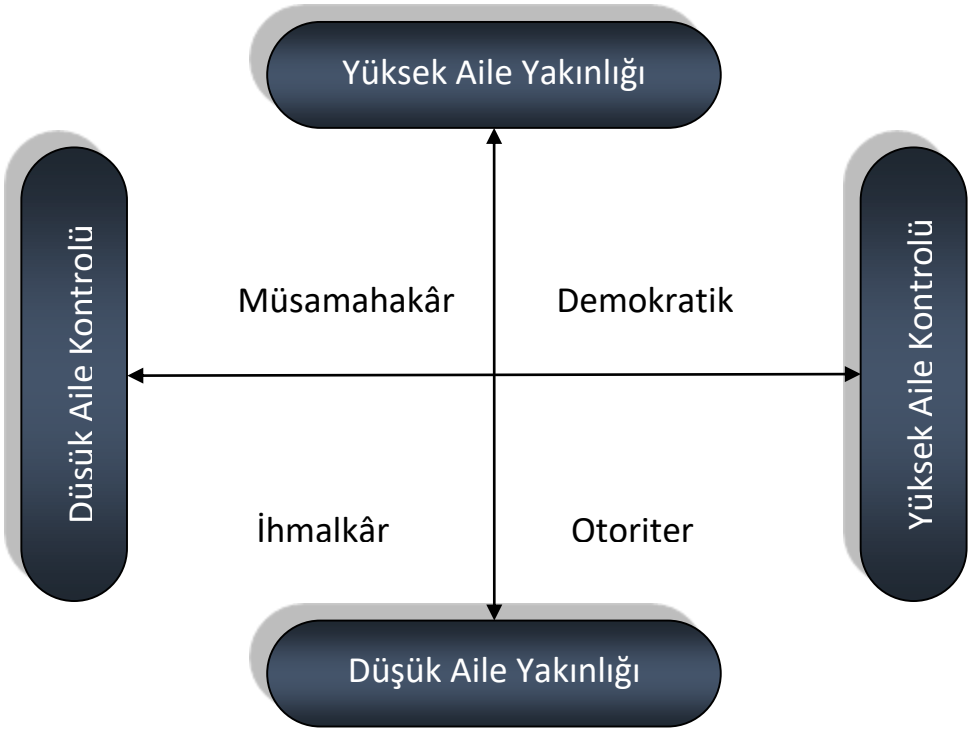
Baumrind (1968), ebeveynlerin tutum ve davranışları üzerine birçok çalışma yaparak ebeveyn tutumları bağlamında alanda bir başlangıç oluşturmuş, çocukların sosyalleşme sürecine odaklanmıştır ve ebeveyn kontrolünün çocukların davranışı üzerindeki etkisinin kritik öneme sahip olduğunun altını çizerek ilk olarak üç boyutlu ebeveyn denetimi modelini önermiştir: 1) İzin Verici, 2) Otoriter, 3) Demokratik.

İzin verici ebeveyn stili; çocuğun istendik ya da istendik olmayan bütün eylemlerine karşı olumlu tavır sergileyen, çocuğun sorumlulukları ve gerçekte uyması gereken kurallar ve kaba davranışları ile ilgili talepte bulunmayan ve kontrol etmekten kaçınan, çocuğun kendi öz düzenlemesini gerçekleştirmesine izin veren tutumları benimseyen, kontrol mekanizmasının ve talepkârlığın düşük seviyelerde seyrettiği ebeveynlik stilidir. İzin verici ebeveyn stili uygulamalarında ceza yoktur, çocuğun davranışları kabullenilir ve olumlu tutum sergilenir (Baumrind, 1968).

Otoriter ebeveyn stili; bir otorite tarafından formüle edilmiş tutum ve davranışı belirli bir mutlak standarda göre kontrol etmeye, şekillendirmeye çalışan ebeveynlik stilidir. Otoriteye itaat etmek erdem ve iyiliktir (Baumrind, 1966). Bu stili benimsemiş anne-babalara göre çocuğun önceden belirlenmiş kurallara uymama durumlarına karşı güçlü önlemler alınmasını tercih eder ve geleneksel yapının korunması önemlidir. Ebeveyn kontrolünde yüksek talep söz konusudur.

Demokratik ebeveyn stiline sahip ebeveynler ise; çocuğun taleplerini dikkate alarak, çocuğun etkinliklerini yönlendirmeye, kendi bakış açısını empoze etmeye çalışır ancak çocuğun duygu ve düşüncelerine saygılıdır, diğer bir deyişle fikir birliği önemlidir (Baumrind, 1966). Anne baba kontrolünde yüksek talebin (kontrol) ve duyarlılığın (yakınlık) tercih edildiği ebeveynlik tarzıdır (Baumrind, 1991). Yetkili ebeveynler iddialıdırlar ancak müdahaleci veya kısıtlayıcı değildirler ayrıca disiplin yöntemleri cezalandırıcı değil destekleyicidir (Baumrind, 1991).

Maccoby ve Martin (1983) bu üç boyutlu ebeveyn stilini iki boyutlu olarak kavramsallaştırarak iki boyutun kesişim kümelerinin oluşturduğu dört farklı ebeveyn stilinden bahsetmiştir. Baumrind (1966), ebeveynlik tarzlarını "kontrol" boyutu ile açıklarken diğer taraftan Maccoby ve Martin (1983) "yakınlık" boyutuna da odaklanmıştır. Ebeveynlik tarzlarını açıklarken kontrol ve yakınlık olmak üzere iki boyut ve bu boyutların yüksek ya da düşük olma göstergeleri sonucunda ortaya çıkan dört farkı ebeveynlik tarzı elde edilmiştir.



Şekil 2.3. Ebeveynlik stilleri (Baumrind,1991; Maccoby & Martin, 1983, aktaran Özgür, 2019).

Ebeveyn kontrolü, ebeveyn talepkârlığı olarak da ifade edilirken; çocukların disiplin, olgunluk ve arzuları ile aile iklimine entegre olabilme derecesi; ebeveyn yakınlığı ise ebeveyn sıcaklığı olarak da adlandırılmıştır ve ebeveyn sıcaklığı temelde çocuklar ile iletişim kurma derecesi ile karakterize edilmiştir (Valcke, Bonte, De Wever & Rots, 2010).

Kontrol ve yakınlık boyutlarında yüksek puana sahip bireyler demokratik ebeveyn; yüksek kontrol ve düşük yakınlık puanına sahip ebeveynler otoriter ebeveyn; kontrol puanı düşük yakınlık puanı yüksek olan ebeveynler müsamahakâr; hem kontrol puanı hem de yakınlık puanı düşük olan ebeveynler ise ihmalkâr ebeveyn olarak nitelendirilmişlerdir (Maccoby & Martin, 1983, aktaran Valcke, Bonte, De Wever, Rots, 2010).

Bütünleştirici modeli ortaya koyan Darling ve Steinberg (1993)'e göre ise çocuğun sosyalleşme sürecinde iki önemli ebeveyn niteliğinden söz etmek mümkündür: 1) Ebeveynlik uygulamaları 2) Ebeveynlik stilleri. Çocuğun okul etkinliklerine dâhil olmak, akranları ile ilişki kurmak ya da akademik performansı ile ilgili olmak ebeveynlik uygulamaları olarak ifade edilebilirken, ebeveynin ses tonundan beden diline kadar olan

çocukta duygusal çıkarımlar yaratan tutumlar ise ebeveynlik stili olarak ifade edilir. Ebeveynlik uygulamaları çocuk üzerinde doğrudan bir etkiye sahiptir. Ebeveynlik stilleri ise ebeveynlik uygulamalarının etkinliğini değiştirerek çocukların sosyalleşme kapasitesini değiştirir ve ayrıca ebeveynlik stili davranıştan ziyade çocuğa bir tutum aktarır (Darling & Steinberg, 1993).

Benimsenen ebeveynlik stilinin davranışlardaki göstergelerinin önemine ek olarak, algılanan ebeveynlik stillerinin çocuğun gelişimi üzerindeki etkisinin oldukça etkili olduğu, ebeveynlerin benimseyeceği tutumların ve bunların davranışlarındaki göstergelerinin yüksek öneme sahip olduğu ifade edilebilir.

2.10. Dijital Ebeveynlik Yetkinliğinin Dijital Oyun Bağımlılığına Etkisinin İncelendiği Çalışmalar

Tayvan'da 998 öğrencinin katımı ile gerçekleştirilen çalışmada akıllı telefon, sosyal medya ve çevrimiçi oyunların; çevrimiçi kişilerarası iletişim ve gerçek yaşam etkileşimleri üzerindeki etkisini betimlemek amaçlanmıştır. Çevrimiçi uygulanan anket verilerinin analizinden elde edilen bulgulara göre yüksek düzeyde akıllı telefon bağımlılığı gerçek kişilerarası etkileşimi azaltmadığı, sosyal medya kullanımının ergenler arasında popüler olduğundan çevrimiçi iletişimin, yüz yüze ilişkilere de yansıdığı ancak bu iletişimin ebeveynlerden ziyade akran çevresi ile gerçekleştiği; çalışmanın bir diğer çıkarımı ise yüksek düzeyde çevrimiçi oyun bağımlılığı olan ergenlerin gerçek hayatta daha düşük sosyal iletişime sahip olduğu sonucuna ulaşılmıştır (Shang Yu vd., 2022).

Dijital oyun bağımlılığının algılanan ebeveynlik stilleri ile olan ilişkisinin incelenmesi temel amacı ile gerçekleştirilen 320 ortaokul ve 546 lise öğrencisinin örneklemi oluşturduğu çalışmada sosyal medya ve dijital oyunla geçirilen sürenin ihmalkâr tutum sergileyen hanelerde yaşayan çocuklarda demokratik ailelere göre daha fazla olduğu tespit edilmesinin yanı sıra ihmalkâr ebeveyn tutumu sergileyen ailelerin çocuklarında dijital oyun bağımlılığı puanları anlamlı seviyede yüksek bulunmuştur. Yine aynı çalışmanın bulgularına göre ihmalkâr tutuma sahip ailelerde yaşayan çocukların akademik başarı düzeyleri, demokratik hanelerde yaşayan çocuklara göre daha düşüktür (Deniz, Aydın & Odabaş, 2022).

Edirne ilinde öğrenimlerine devam eden 1336 ortaokul ve lise öğrencisinin örneklemi oluşturduğu internet ebeveynlik stillerinin çevrimiçi oyun bağımlılığına

etkisini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen çalışmada; algılanan ebeveynlik stillerinin en çok ihmalkâr ebeveynlik stili olduğu, devamında bunu sırasıyla demokratik, otoriter ve müsamahakâr ebeveynlik stili takip ettiği sonucuna ulaşılmıştır. Dikkate değer bir bulgu olarak ise otoriter ve demokratik ebeveyn tarzını benimsemiş ailelerin çocuklarında diğer ailelerin çocuklarına göre çevrimiçi oyun bağımlılığı düzeyleri daha düşük seyretmektedir. Çevrimiçi oyun bağımlılığının; internet ebeveynlik stilinin alt boyutlarından ebeveyn yakınlığı ile orta düzeyde negatif yönde, ebeveyn kontrolü boyutu ile negatif yönde bir ilişki olduğu bulgulanmıştır. Diğer bir deyişle, çocuklarıyla yakın iletişim kurmayan, çocuklarının psikolojik ihtiyaçlarına cevap vermeyen, çocuklarının internet etkinliklerini kontrol etmekte yetersiz kalan ailelerin çocukları çevrimiçi oyun bağımlısı olma riskini daha fazla taşımaktadır. Ebeveyn sıcaklığının çevrimiçi oyun bağımlılığının bir yordayıcısı olduğu da araştırmanın bulgularındandır (Özgür, 2019).

Ebeveynleri tarafından ihmal edilen bireylerin sosyalleşebilmek için dijital oyunlara yönelebileceği gerekçesiyle ortaokul öğrencilerinin dijital oyun bağımlılığı ile ebeveynlerinin ihmal düzeylerinin ilişkisinin incelenmesinin amaçlandığı, 303 ergen ve ebeveynin örneklemi oluşturduğu nicel araştırma yöntemi ile gerçekleştirilen çalışmada öğrencilere Dijital Oyun Bağımlılığı Ölçeği uygulanırken ebeveynlere Çok Boyutlu İhmalkâr Davranış Ölçeği-Ebeveyn Formu uygulanmıştır. Elde edilen bulgulara göre ise ebeveynlerin ihmalkâr davranış puanları arttıkça çocukların dijital oyun bağımlılığı puanları yükselmiştir. Psikolojik bir kaçış olması, yalnızlık duygusu ile başa çıkabilme isteği, gerçek hayatta kendini güvensiz hissetme, çocukların sanal ortamlarda psikolojik ihtiyaçlarına karşılık bulmaya itebileceği araştırmanın en genel sonuçlarındandır (Beyazıt & Ayhan, 2019).

Polonya'da 525 kız 288 erkek toplamda 813 ortaokul öğrencisi ile çevrimiçi oyun oynama yaygınlığı ve çevrimiçi oyun bağımlılığının, oyun oynamaya ayrılan süre ve oyun oynamaya ilişkin tercihler bağlamında cinsiyet ve yaşanılan bölge ile farklılıklarını belirlemek amacıyla gerçekleştirilen çalışmada; demografik bilgileri elde etmek için soruların yer aldığı bir bölüm, Çevrimiçi Oyun Bağımlılığı ve Rahatsız Aile İlişkileri Ölçeği olmak üzere 3 bölümden oluşan anketin uygulanmasıyla elde edilen verilere göre psikolojik ve fiziksel ebeveyn istismarı, aile içi şiddet, annenin çocuk yetiştirme tarzının baba tarafından daha iyi ebeveyn görüntüsü vermek adına suistimal edilmesi diğer bir

deyişle anne-baba tutumları arasındaki tutarsızlık ve çocuğun ebeveynlerine karşı sorumluluk duygusunun eksikliği çevrimiçi oyun bağımlılığının önemli bir yordayıcısı olduğu sonucuna ulaşılmıştır (Pawłowska, Potembska & Szymańska, 2018). Araştırmanın diğer bulguları ise erkekler kızlara, şehirde yaşayanlar ise kırsalda yaşayanlara göre daha fazla çevrimiçi oyun ile zamanlarını geçirmektedirler.

Çocukların ve ergenlerin internet kullanımına ebeveynlik stillerinin etkisinin incelenmesinin temel amaç olduğu; nicel kısımda 1289 çocuk ve ergen ile nitel kısımda 20 ebeveyn ve 23 çocuğun örneklemi oluşturduğu çalışmada algıladıkları ebeveynlik stili ihmalkâr ve müsamahakâr olan çocukların internette daha fazla vakit geçirdikleri, otoriter tutum sergileyen hanelerde yaşayan çocukların internette en az vakit geçirdiği bulgularına ek olarak annelerin eğitim düzeyi arttıkça korumacı tutum ve kontrol etme arzusu ile otoriter stili benimsedikleri sonuçlarına ulaşılmıştır. Ayrıca araştırmanın diğer bir bulgusu olarak öğrencilerin yaşları ilerledikçe algıladıkları ebeveynlik tarzı otoriter olmaktan çıkıp ihmalkâr olarak düşünülmektedir (Özgür, 2016). Her iki ebeveynlik stilinde düşük aile yakınlığı var olmakla birlikte, öğrencilerin sınıf düzeyleri arttıkça ailenin çocuk üzerindeki kontrolünün azaldığı söylenebilir.

Başarısızlık, yetersizlik, beceriksizlik, depresyon, anksiyete ya da suçluluk gibi rahatsız düşüncelerin ve kişilerarası ilişkilerin internet oyun bağımlılığını yordama gücünü tespit etmek amacıyla Güney Kore'de 1336 ergen ile gerçekleştirilen çalışmada; problemli internet kullanımında kendinden kaçışın (içsel faktörlerin), kişilerarası ilişkilerden, kişilerarası etkileşimde ise ebeveynlerin akranlardan daha büyük etkiye sahip olduğu sonucuna ulaşılmıştır (Kwon, Chung & Lee, 2011).

Ebeveynlere ve akranlara bağlılığın televizyon, video veya DVD, oyun ve bilgisayar kullanımı ile ilişkisinin incelendiği 4019 ergenin örneklemi oluşturduğu 16 yıl ara ile gerçekleştirilen kohort çalışmasının temel bulgusu daha fazla dijital medya alakası daha düşük ebeveyn ve akran bağlılığı ile daha az ödev yapma ve okuma ile ilişkilidir (Richards, McGee, Williams, Welch & Hancox, 2010).

İtalya'da problemli internet kullanımının kişilerarası ilişkilerin kalitesini ve bireylerin günlük hayat problemleri başa çıkma stratejilerini belirlemek amacıyla 98 ergen ile yürütülen çalışmada; ergenlere İnternet Bağımlılığı Testi, Kişilerarası İlişkiler Testi, Çocukların Başa Çıkma Stratejileri Kontrol Listesi, İnternet Kullanım

Alışkanlıklarının kaydı için anket, örneklemi oluşturan ergenlerin ebeveynlerine de Çocuk Davranış Kontrol Listesi uygulanarak gerçekleştirilen çalışmanın bulgularına göre ebeveynleri ve akranları ile zayıf ilişkisi olan bireyler problemli internet kullanma, problemli internet kullanım davranışı gösteren ergenler ise kişisel ilişkilerde sorun yaşama eğilimindedir, diğer bir deyişle kişilerarası iletişim ve problemli internet kullanımı birbirinin yordayıcısıdır (Milani, Osualdella & Di Blasio, 2009).

Bütünlüğü bozulmamış ailelerde yaşayan çocuklar, tek ebeveynli ailelere göre daha fazla aile yakınlığı hissettiği, anne- baba ile daha fazla kaliteli zaman geçirdiği bulgusu ile birlikte ergenlerin ve ebeveynlerinin arasındaki etkileşimin kalitesinin ve aile yakınlığının internet kullanım sıklığı ile ilişkisinin resmedildiği çalışmada internet kullanım sıklığının, ergenlerin aile kalitesine ilişkin algılarıyla olumsuz ilişkilidir, sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca önemli bir bulgu olarak da, ebeveynlere algılanan yakınlık ile zamandan bağımsız olarak interneti ödev yapmak ve internet becerilerini öğrenmek için kullanmak arasında pozitif ilişki bulunmuştur (Mesch, 2003).

Wolak, Mitchell, & Finkelhor (2003)'un Amerika Birleşik Devletleri'nde 1501 ergen ile gerçekleştirdikleri çalışmada ebeveyne yabancılaşma, yüksek düzeyde ebeveyn ile çatışma ve düşük düzeyde ebeveyn ilişkisi kızları erkeklerden daha fazla internette çevrimiçi yakınlık bulmaya ittiği, ayrıca evde yüksek düzeyde internet kullanımı bu olumsuz ilişkilerin gelişmesinde daha az kullanan hanelere göre daha olası olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Ebeveynlik uygulamalarının çocukların sosyal yetkinlikleri üzerindeki etkisinin analiz edildiği çalışmada kontrol ve talebin yüksek aynı zamanda iletişimin de doyurucu olduğu (demokratik ebeveyn tutumu), ebeveyn- çocuk ilişkileri sonucunda yetkin (kendine güvenen ve öz denetimi) çocukların yetiştirildiği ancak ebeveyn kontrolünün olmadığı ve iletişimin zayıf olduğu (ihmalkâr ebeveyn tutumu) ebeveynlere sahip çocuklarda ise yetkinliğe ulaşılamadığı görülmüştür (Baumrind, 1967).

2.11. Dijital Oyun Bağımlılığının Akademik Başarıya Etkilerinin İncelendiği Çalışmalar

Ergenlerin medya ve teknoloji kullanımı ile akademik erteleme davranışlarının ve akademik başarıları arasındaki ilişkinin belirlenmesinin amaçlandığı; 12-16 yaş aralığında 643'ü kız ve 635'i erkek olmak üzere 433 7.sınıf, 449 8. Sınıf, 396 9. Sınıf

öğrencisinin örneklemi oluşturduğu çalışmada; demografik verileri elde etmek için bir bölüm, ergenlerin medya ve teknoloji kullanımı ve tutum ölçeğinden elde edilen puanlar, akademik erteleme davranışı tutum ölçeğinden elde edilen puanlar, ve akademik başarı puanları için ise araştırmanın gerçekleştiği yıl ergenlerin not ortalamaları araştırmanın verilerini oluşturmuştur. Elde edilen verilerin çözümlenmesi ile ergenlerde medya ve teknoloji kullanımı arttıkça akademik başarının azaldığı, ayrıca medya ve teknoloji kullanımı süresinin artması akademik ertelemeye neden olmakla birlikte, bunun sonucunda akademik başarı puanları azalmıştır (Türel & Dokumacı, 2022).

Okul çağındaki çocuklarda video oyun oynamanın akademik başarı üzerindeki etkisini belirlemek amacıyla kesitsel olarak yürütülen 9-14 yaş grubundaki 250 öğrencinin örneklemi oluşturduğu çalışma bir vaka kontrol çalışması olarak gerçekleştirilmiştir. 200 öğrencinin kontrol grubunu, 50 öğrencinin ise deney grubunu oluşturduğu çalışmada anket uygulaması ile öğrencilerin ve velilerin demografik verileri ile öğrencilerin oyun oynama davranışı ile ilgili bazı bilgiler toplanmıştır. Araştırmanın bulgularına göre oyun oynayan çocukların sadece %10'u iyi okul başarısına sahip, ancak buna karşılık oyun oynamayan öğrencilerin %58'inin akademik başarısı yüksek olarak bulunmuştur. Ayrıca oyun oynayan çocukların %74'ünün erkek, %18'inin babası üniversite mezunu, %60'ı orta sosyo-ekonomik düzeyde hanelerde yaşamaktadır. Ebeveyn eğitim düzeyi ile çocukların okul başarısı arasında anlamlı ilişkinin tespit edilmesi de yine araştırmanın bulguları arasındadır (Othman, Khedir, Azeez & Qadir, 2021).

Her gün bilgisayar oyunu oynamanın zaman içinde matematik ve okuma notları üzerindeki etkisinin incelendiği çalışmada örneklemi 3554 alman ergen oluşturmuştur. Daha uzun oyun oynama sürelerinin 2 yıl sonra daha kötü matematik ve okuma notları elde edilebileceğini yordamıştır. Buna karşılık, matematiksel ve okuma yeterlilikleri oyun sürelerinden etkilenmemiştir. Bu nedenle, bilgisayar ve video oyunları oynamak, küçük de olsa gözle görülür bir eğitim getirisi kaybına neden olabilir, ancak temel yeterlilikleri etkilemez. (Gnambs, Stasielowicz, Wolter & Appel, 2020).

505 ortaokul öğrencisinin örneklemi oluşturduğu Delebe (2020), tarafından gerçekleştirilen dijital oyun bağımlılığının akademik başarı ve fiziksel parametrelerle ilişkisinin incelendiği tez çalışmasının bulgularına göre dijital oyun bağımlılığı puanları

ile akademik başarı puanları arasında negatif yönde anlamlı ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Video oyunlarının kullanımının gençler üzerinde olumsuz etkiler yarattığı ve akademik performanslarını etkilediği gerekçesi ile Valencia'da 1502 ergen ile video oyunlarının kullanım süresinin akademik performansa etkisinin mercek altına alındığı çalışmanın bulgularına göre gençler günde ortalama 47.23 dakika video oyunu oynamaktadırlar, hafta sonları oyun oynayan çocuklar hafta içi oynayanlara göre daha başarılı oldukları sonucu ile birlikte ara sıra ya da orta düzeyde oyun oynayan çocuklar, yoğun kullanıcılara göre daha iyi okul notlarına sahiplerdir. Araştırmanın kayda değer bir bulgusu ise video oyunlarına makul sürelerle zaman ayırmanın akademik performansı etkilemediği yönündedir (Gómez Gonzalvo, Devís Devís & Molina Alventosa, 2020).

Video oyun oynama ile akademik performans arasındaki ilişkinin incelenmesinin hedeflendiği, verilerin 2018 Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı'ndan (PISA) alındığı, 29 (OECD) ülkenin ve 156 binden fazla öğrencinin okuma, bilim, matematik ve eğitim alanındaki verilerinin analiz edildiği çalışmada erkekler için tek oyunculu oyun oynayanların, oyun oynamayanlara göre daha iyi akademik başarı gösterdiği, kız oyuncular için bu anlamda anlamlı bir fark olmadığı, ancak çok oyunculu oyun oynayan hem kız hem erkeklerde akademik performans olumsuz etkilenmiştir sonucuna ulaşılmıştır (Simachyova, 2020).

Video oyun oynamanın cinsiyete dayalı farklılıkları ve video oyun oynamanın akademik başarı ve karmaşık problem çözme becerisi ile arasındaki ilişkinin ortaya konulmasının hedeflendiği 479 öğrencinin örneklemi oluşturduğu çalışmanın bulgularına göre; erkek öğrenciler daha fazla oyun oynamakta ve erkekler daha fazla çok oyunculu oyunları tercih ederken, kadınlar tek oyunculu oyun oynama eğilimindedir. Video oyun oynamanın alt boyutları olan, oyun süresi, oyun sıklığı, oyun deneyimi, oyun türü, oyun becerileri, tek ya da çok oyunculu oyun oynama değişkenleri ile akademik başarı ve karmaşık problem çözme becerisi arasında gerçekleştirilen regresyon analizleri sonucunda anlamlı bir ilişki bulunamamıştır (Dindar, 2018).

Hartanto, Toh ve Yang, H. (2018) tarafından boylamsal olarak 8., 10. ve 12. sınıf 30 bin ergen ile gerçekleştirilen çalışmanın amacı öğrencilerin oyun oynama süresi ya da oynadıkları oyun türünden ziyade oynadıkları zaman diliminin akademik başarı

üzerindeki etkisini incelemektir. Spesifik olarak hafta içi oynanan oyunlar ile akademik başarı arasında negatif yönde anlamlı bir ilişki varken, hafta sonu oynanan oyunlar ile akademik başarı arasında pozitif yönlü anlamlı bir ilişki bulunmuştur.

Oyunların kalitesinin ve farklı dozlarda oynanan oyunların ergenlerin akademik performansları ve psikososyal işlevlerine etkisini belirlemek amacıyla İngiltere'de bir okulun 25 öğretmeni ve 217 öğrencisi ile gerçekleştirilen çalışmada, günde 1 saat oyun oynayanların, oyun oynamayan ergenlere göre daha az hiperaktivite ve davranış problemi göstermesi; günde 3 saat oyun oynayan ergenlerin ise oyun oynamayan ergenlere göre daha fazla olumsuz davranış sergilemesi olasıdır. Ayrıca tek oyunculu oynama eğiliminde olan çocukların düşük seviyelerde akran zorluğu yaşadıkları ancak daha yüksek akademik başarı gösterdikleri; çevrimiçi işbirlikçi ve rekabetçi oyun oynayan ergenler ise duygusal olarak daha kararlı ve iyi akran ilişkisine sahip olduğu tespit edilmiştir (Przybylski & Mishkin, 2016).

Chiu, Lee ve Huang (2004) tarafından dijital oyun bağımlılığı ile cinsiyet, heyecan arayışı, can sıkıntısı eğilimi, sosyal beceri, düşmanlık ve aile fonksiyonun arasındaki ilişkiyi tespit etmek amacıyla yapı denklemi modellemesi kullanılarak 5. sınıftan 8. sınıfa kadar 1228 ilkokul ve ortaokul öğrencisi gerçekleştirilen çalışmada; kız öğrencilerin heyecan arayışı ve can sıkıntısı eğilimi ile dijital oyun oynadıkları, düşmanlık ile dijital oyun bağımlılığı arasında pozitif yönde yüksek ilişki olduğu, cinsiyetin ve oyun bağımlılığının akademik başarının ve ebeveynler ile çocuklar arasındaki olumsuz etkileşimin ise sosyal becerinin yordayıcısı olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

BÖLÜM 3

YÖNTEM

Araştırmanın bu bölümünde benimsenen araştırma deseni, evren ve örneklem çerçevesinin belirlenmesi ilgili açıklamalar, nicel örneklem grubu ve nitel çalışma grubu ile ilgili bilgiler yer almaktadır. Nicel verileri elde etmek için araştırma kapsamına dâhil edilen veri toplama araçları ile ilgili açıklayıcı "Çocuklar İçin Dijital Oyun Bağımlılığı Ölçeği" ni geliştiren yazarlardan alınan izin (*Ek 1*), "İnternet Aile Tutumu Ölçeği" ni Türkçeye uyarlayan yazarlardan alınan izin (*Ek 2*) ve "Dijital Ebeveynlik Farkındalık Ölçeği" ni geliştiren yazarlardan alınan izin (*Ek 3*), nitel çalışma grubu ile gerçekleştirilen görüşmeler için oluşturulmuş yarı yapılandırılmış "Ebeveyn Görüşme Formuna" (*Ek 4*) ilişkin bilgilere yer verilmiştir. Ayrıca araştırma kapsamında elde edilen verilerin çözümlenmesi ve yorumlanması ile açıklayıcı bilgiler yer almaktadır.

3.1. Araştırma Deseni

Bu tez çalışmasında hem nicel hem de nitel araştırma yöntemlerinin işe koşulduğu "açımlayıcı sıralı desen" karma araştırma yöntemi benimsenmiştir. Açımlayıcı sıralı desen; çalışmanın nicel bir aşama yürütülerek başlandığı, nicel sonuçları daha iyi açıklamak adına nitel aşama ile devam edilen karma desen araştırma yöntemidir ve ayrıca bu araştırma deseni nicel verilerin analizinden elde edilen sonuçları derinlemesine açıklayabilmek ve ayrıntılı bilgi toplanmasına olanak sağlamak için nitel verilere ihtiyaç duyulduğunda nitel aşama için amaçlı örneklemeye rehberlik etmek için de kullanılır (Creswell & Clark, 2017, s.136).



Şekil 3. 1. Karma araştırma yöntemi açımlayıcı sıralı desen [Creswell & Clark (2017, s.78)'den derlenmiştir].

Dijital oyun bağımlılığının dijital ebeveynlik ile ilişkisinin ve dijital oyun bağımlılığının akademik performans üzerindeki etkisinin belirlenmesinin temel hedef olduğu bu çalışmanın nicel boyutunda ilişkisel tarama yöntemi kullanılmıştır. İlişkisel tarama modelleri sayıca iki ve daha fazla değişkenin arasındaki değişimin derecesinin belirlenmeye çalışıldığı ya da değişkenlerin birbirini etkileyip etkilemediğini görmek için kullanılan tarama modelidir (Karasar, 2020, s.114.)

Dijital oyun bağımlılığının anne-baba görüşleri çerçevesinde irdelendiği çalışmanın nitel boyutunda durum çalışması (örnek olay) yöntemi kullanılmıştır. Durum çalışmaları araştırmacının bir olayı ya da olguyu derinlemesine mercek altına almak istediği araştırma yöntemidir (Yıldırım & Şimşek, 2021, s. 301).

3.2. Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini ortaokullarda öğrenimine devam eden öğrenciler ve velileri oluşturmaktadır. Avrupa Birliği ülkelerinin de kullandığı Avrupa Birliği Uyum Sürecinde Türkiye'nin de dâhil olduğu İstatistiki Bölge Birimleri Sınıflandırmasına (İBBS) göre Türkiye 12 adet birinci düzey alt bölge (İBBS-1) ve 26 adet ikinci düzey alt bölge (İBBS-2) olarak sınıflandırılmıştır (İstatistiki Bölge Birimleri Sınıflandırmasının Tanımlanması, 2002). TÜİK (2020) verilerine göre ise Tekirdağ Alt Bölgesi, İBBS-2 bölgeleri arasında hane halkı tüketim harcamaları dağılımına göre eğlence ve kültür sektörü harcamalarında 14. sırada yer alırken eğitim hizmetleri harcamalarında 21. sırada yer almıştır. Ayrıca Tekirdağ Alt Bölgesinde yer alan illerin eğlence ve kültür sektörüne ayırdıkları pay, eğitim sektörüne ayırdıkları bütçeden de daha fazladır. İBBS-1 Batı Marmara'da bulunan hanelerde internet kullanımı 2021 yılında % 86.3 iken, 2022 yılında bu oran %90.5 olarak tespit edilmiş ve böylelikle Batı Marmara internet kullanım artışında 2. sırada yer almıştır (TÜİK, 2022). Akademik performans ile ilişkilendirilen oyun bağımlılığı verilerini elde

etmek için İBBS-1 Batı Marmara'nın alt kümesi olan İBBS-2 Tekirdağ Alt Bölgesine ait iller araştırma kapsamına alınmıştır.

3.2.1. Nicel Örneklem Grubu

Benimsenen araştırma desenine göre ilk olarak nicel verilere ulaşılması gerekliliği ile birlikte nicel örneklem için Edirne, Kırklareli ve Tekirdağ İl Milli Eğitim Müdürlükleri Temel Eğitim Bölümüne Bağlı Merkez İlçelerdeki yer alan resmi ve özel ortaokullarda öğrenimine devam eden 5., 6., 7. ve 8. Sınıf öğrencileri ve velileri ile yürütülecek çalışma için Millî Eğitim Bakanlığı Strateji Geliştirme Başkanlığından alınan izin *(Ek 5)* doğrultusunda araştırmanın örneklemi belirlenmiştir. Dijital oyun bağımlılığının akademik başarıyla ilişkilendirildiği bu çalışmada araştırmanın gerçekleştirildiği okullar amaçlı örnekleme yöntemlerinden aykırı durum örneklemesi yöntemi ile belirlenmiştir. Aykırı durum örnekleme; araştırmanın amacına yönelik olarak iki ayrı uçta yer alan birimler arasından örneklemi belirlemektedir (Bilici, 2019, s.69). Bu araştırma kapsamında nicel örneklem grubu akademik başarı yönünden farklı seviyelerdeki okullar arasından evreni temsil etme gücüne sahip olacak şekilde belirlenmiştir. Edirne İl Milli Eğitim Müdürlüğü Merkez İlçede eğitim öğretime devam eden otuz üç ortaokuldan 9, Kırklareli İl Milli Eğitim Müdürlüğü Merkez İlçede eğitim öğretime devam eden on dokuz ortaokuldan 13 ve Tekirdağ İl Milli Eğitim Müdürlüğü Merkez İlçede eğitim öğretime devam eden otuz altı ortaokuldan 11 olmak üzere toplamda 33 ortaokulda araştırma yürütülmüştür. Araştırmanın yürütüldüğü okullara ait diyagram Şekil 3.2'de verilmiştir.



Şekil 3. 2. Araştırmanın yürütüldüğü ortaokullar

Örnekleme sürecinde örnekleme çerçevesinin tespit edilmesinin ardından örneklem büyüklüğüne karar verilir. Örneklem büyüklüğünü hesaplarken yaklaşık hesaplamalarla yetinilmesindeki amaç temsil yeterliliğini sarsmayacak en küçük sayıyı bulmaktır (Karasar, 2020, s. 156). Millî Eğitim Bakanlığı Eğitim İstatistikleri Raporuna (MEB, 2021) göre 2020-2021 eğitim öğretim yılında eğitim öğretimine devam eden beş milyon iki yüz on iki bin dokuz yüz altmış dokuz ortaokul öğrencisi olduğu kaydedilmiştir.

Örneklem büyüklüğünün belirlenmesinde kabul edilebilecek hata payları için örneklem büyüklüklerine (Can, 2020, s.28) ilişkin bilgiler Çizelge 3.1'de verilmiştir.

Çizelge 3.1. Evren bilindiğinde kuramsal örneklem büyüklükleri

Evren	***%95 güvenle***	***%99 güvenle***
50	44	50
100	79	99
200	132	196
500	217	476
1000	278	907
2000	322	1661
5000	357	3311
10000	370	4950
20000	377	6578
50000	381	8195
100000	383	8925
1000000	384	9706

Bu tez çalışması kapsamında %95 güven düzeyinde ulaşılması gereken en küçük örneklem büyüklüğünün 384 olması gerektiği ifade edilebilir.

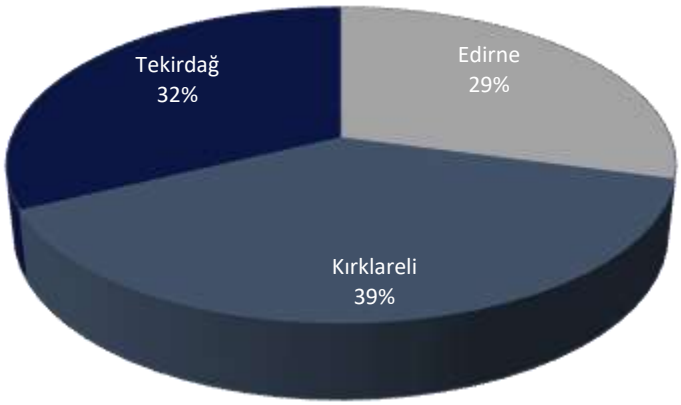
Trakya Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırmaları Etik Kurulu (*Ek 6*) ve Milli Eğitim Bakanlığı Strateji Geliştirme Daire Başkanlığından, alınan izinlerden sonra ölçeklerin uygulanması 2022 yılı Mart ve Nisan aylarında yüz yüze olarak araştırmacı tarafından gerçekleştirilmiştir. Araştırmaya katılımın gönüllülük esasına dayanması ile birlikte okul yönetimleri aracılığı ile velilerden alınan Katılım Kabul Formu (*Ek 7*) onaylarının ardından "Dijital Ebeveynlik Farkındalık Ölçeği" (DEFÖ) (*Ek 8*) velilere uygulanmıştır. Onaylanan Veli Onam Formları (*Ek 9*) doğrultusunda da demografik bilgileri elde etmek için beş sorudan oluşan bir bölüm, 24 sorudan oluşan "Çocuklar İçin Dijital Oyun Bağımlılığı Ölçeği" (ÇİDOBÖ) (*Ek 10*) ve 25 sorudan oluşan "İnternet Aile Tutumu Ölçeği" (İATÖ) (*Ek 10*) öğrencilere uygulanmıştır. Araştırmanın

gerçekleştirildiği 33 ortaokulda uygulanan bin yüz doksan formdan yüz kırk dört tanesi bazı maddelerin cevaplanmaması, bazı maddelere birden fazla yanıt verilmesi ya da ölçeği cevaplamanın yarıda bırakılması sebepleri ile değerlendirme dışı bırakılmıştır. Eksiksiz olarak doldurulan 1046 ölçek değerlendirmeye alınmıştır.

Çizelge 3.2. İllere göre nicel boyuta ilişkin örneklem sayıları

İl	***N***	***(%)***
Edirne	305	29.2
Kırklareli	404	38.6
Tekirdağ	337	32.2
Toplam	**1046**	**100**

Çizelge 3.2'ye göre; örnekleme dâhil olan öğrenci ve velileri %29.2 oran ile Edirne ilinden, %38.6 oran ile Kırklareli ilinden ve %32.2 oran ile Tekirdağ ilinden çalışmaya katılmıştır.



Şekil 3.3. Nicel boyuta ilişkin örneklemin il bazlı dağılımı

Araştırmanın nicel boyutuna ilişkin örneklemde yer alan öğrencilere ait demografik bilgiler Çizelge 3.3'te ve ebeveynlerine ilişkin bazı bilgiler Çizelge 3.4'te listelenmiştir.

Çizelge 3.3. Öğrencilere ait demografik bilgiler

Değişken	***Grup***	***N***	***(%)***
Cinsiyet	Kız	596	57
	Erkek	450	43
Yaş	10	73	7
	11	277	26.5
	12	327	31.3
	13	252	24.1
	14	117	11.2
Sınıf Düzeyi	5. Sınıf	311	29.7
	6. Sınıf	259	24.8
	7. Sınıf	295	28.2
	8.Sınıf	181	17.3
Okul türü	Resmi Ortaokul	968	92.5
	Özel Okul	78	7.5

Çizelge 3.3'teki veriler incelendiğinde araştırmaya katılan öğrencilerin %57' si (596) kız öğrencilerden, %43'ü (450) erkek öğrencilerden oluşmaktadır. Örneklemi oluşturan öğrencilerin %7'si (73) 10 yaşında, %26.5'i (277) 11 yaşında, %31.3' ü (327) 12 yaşında, %24.1'i (252) 13 yaşında ve %11.2'si (117) 14 yaşındadır. Öğrencilerin sınıf düzeylerine göre dağılımları incelendiğinde; %29.7'sinin (311) 5. sınıf, %24.8'inin (259) 6. sınıf, %28.2'sinin (295) 7. sınıf, %17.3'ünün (181) 8. sınıf olduğu görülmektedir. Örneklemi oluşturan öğrencilerin; %92.5'inin (968) devlet okulunda, %7.5'inin (78) özel okullarda öğrenimine devam ettiği görülmektedir.

Çizelge 3.4. Ebeveynlere ilişkin bazı bilgiler

Değişken	*Grup*	*N*	*(%)*
Anne Eğitim Düzeyi	Okuma yazma bilmiyor**	38	3.6
	Okuryazar**	32	3.1
	İlkokul	270	25.8
	Ortaokul	188	18
	Lise	291	27.8
	Ön lisans	72	6.9
	Lisans***	130	12.4
	Lisansüstü***	25	2.4
Baba Eğitim Düzeyi	Okuma yazma bilmiyor**	18	1.7
	Okuryazar**	32	3.1
	İlkokul	215	20.6
	Ortaokul	189	18.1
	Lise	324	31
	Ön lisans	81	7.7
	Lisans***	145	13.9
	Lisansüstü***	42	4
Hane Gelir Düzeyi*	0-4250	367	35.1
	4251-8500	352	33.7
	8501-12750	165	15.8
	12751-17000	85	8.1
	17000 ve üzeri	77	7.4

* Asgari ücret: 4250 Türk Lirası.
/ * Analizler gerçekleştirilirken birleştirilmiştir.

Çizelge 3.4'te verilen örneklemi oluşturulan öğrencilerin ebeveynlerine ait değerler incelendiğinde; annelerin %3.6'sı (38) okuma yazma bilmiyor, %3.1'i (32) okuryazar, %25.8'i (270) ilkokul, %18'i (188) ortaokul, %27.8'i (291) lise mezunu, %6.9'u (72) ön lisans, %12.4'ü (130) lisans ve %2.4'ünün (25) lisansüstü eğitim düzeyine sahip olduğu görülmektedir. Babaların; %1.7'si (18) okuma yazma bilmiyor, %3.1'i (32) okuryazar, %20.6'sı (215) ilkokul, %18.1'i (189) ortaokul, %31'i (324) lise, %7.7'si (81) ön lisans, %13.9'u (145) lisans ve %4'ü (42) lisansüstü eğitim düzeyine sahiptir. Örneklemi oluşturan ortaokul öğrencilerinin, %35.1'i (367) 0-4250 TL, %33.7'si (352) 4251-8500 TL, %15.8'i (165) 8501-12750 TL, %8.1'i (85) 12751-17000 TL ve %7.4'ü (77) 17000 TL ve üzeri gelire sahip hanelerde yaşamaktadırlar.

3.2.2. Nitel Çalışma Grubu

Nitel araştırmalar doğası gereği derinlemesine bilgi edinmeyi amaçladığı için örneklem büyüklüğünü belirlemek için net bir ölçüt yoktur. Araştırma sorularına benzer

yanıtlar almaya başlayıp gerekli bilgi zenginliğine ulaşıldığı nokta örneklem büyüklüğü için yeterli kabul edilmektedir (Yıldırım & Şimşek, 2021, s.123). Bu çalışmada nitel çalışma grubu örneklemi ise nicel verilerin toplanmasından sonra gerçekleştirilen analizler sonucunda amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt kriter örnekleme yöntemi kullanılarak belirlenmiştir. Ölçüt kriter örnekleme yöntemi; belirli kriterleri sağlayan kişilerin örnekleme dâhil edilmesi ile örneklemin belirlendiği yöntemdir (Bilici, 2019, s.71). ÇİDOBÖ'den elde edilen bulgulara göre "Bağımlı Grup" ta yer alan öğrencilerin; İATÖ'den elde edilen verileri çözümlenerek algılanan ebeveynlik stili bakımından ihmalkâr, otoriter, müsamahakâr ve demokratik tutum sergileyen ailelerden her ilden gönüllülük esasına göre belirlenmiş 4 ebeveyn olmak üzere 12 ebeveyn araştırmanın nitel boyuta ait çalışma grubunu oluşturmuştur. Yarı yapılandırılmış görüşme formu (*Ek 4*) kullanılarak nitel veriler elde edilmiştir. Nitel çalışma grubuna ait bazı bilgiler Çizelge 3.5'te verilmiştir.

Çizelge 3.5. Nitel çalışma grubuna ait bazı bilgiler

Kod İsim	***Şehir***	***Algılanan Ebeveyn Tutumu***	***ÇİDOBÖ Düzeyi***
E1	Edirne	İhmalkâr	Bağımlı Grup
E2	Edirne	Müsamahakâr	Bağımlı Grup
E3	Edirne	Otoriter	Bağımlı Grup
E4	Edirne	Demokratik	Bağımlı Grup
E5	Kırklareli	İhmalkâr	Bağımlı Grup
E6	Kırklareli	Müsamahakâr	Bağımlı Grup
E7	Kırklareli	Otoriter	Bağımlı Grup
E8	Kırklareli	Demokratik	Bağımlı Grup
E9	Tekirdağ	İhmalkâr	Bağımlı Grup
E10	Tekirdağ	Müsamahakâr	Bağımlı Grup
E11	Tekirdağ	Otoriter	Bağımlı Grup
E12	Tekirdağ	Demokratik	Bağımlı Grup

Çizelge 3.5'te nitel çalışma grubuna ait bilgiler verilmektedir. Çalışma grubuna dâhil olan ebeveynlerin çocuklarının ÇİDOBÖ'ne göre bağımlı grupta olduğu görülmektedir.

3.3. Veri Toplama Araçları

3.3.1. Kişisel Bilgiler Formu

Örneklem grubuna ait demografik verileri elde etmek için, öğrencilerin yaş, cinsiyet, sınıf düzeyinin belirlendiği; öğrencilerin ebeveynlerine ilişkin ise eğitim düzeylerinin ve hane gelir düzeylerinin sorgulandığı kısa formdur (*Ek 10*).

3.3.2. Çocuklar İçin Dijital Oyun Bağımlılığı Ölçeği

Ortaokul öğrencilerinin dijital oyun bağımlılığı seviyelerini tespit etmek amacıyla yaş ortalaması 12 olan 364 öğrencinin örneklemi oluşturduğu Hazar ve Hazar (2017) tarafından geçerlik ve güvenirlik çalışması ile "ÇİDOBÖ" geliştirilmiştir. Ölçeğin yapı güvenirliğini sağlamak amacıyla açımlayıcı ve doğrulayıcı faktör analizi yapılmış ve açımlayıcı faktör analizinde maddeler 4 faktör altında toplanarak, maddelerin toplam varyansın %47.953'ünü açıkladığı kaydedilmiştir. Ölçeğin iç tutarlık katsayıları ölçeğin tamamı için (Cronbach α=0.90) olurken; Dijital Oyun Oynamaya Yönelik Aşırı Odaklanma ve Çatışma (birinci alt faktöre ait maddeler: 5, 6, 7, 10, 13, 14, 23) alt faktörü güvenirlik değeri (Cronbach α=0.78), Oyun Süresinde Tolerans Gelişimi ve Oyuna Yüklenen Değer (ikinci faktöre ait maddeler: 1, 3, 11, 16, 18, 21, 24) alt faktörü güvenirlik değeri (Cronbach α=0.81), Bireysel ve Sosyal Görevlerin/Ödevlerin Ertelenmesi (üçüncü alt faktöre ait maddeler: 12, 15, 17, 19, 20, 22) alt faktörü güvenirlik değeri (Cronbach α=0.76), Yoksunluğun Psikolojik-Fizyolojik Yansıması ve Oyuna Dalma (dördüncü alt faktöre ait maddeler: 2, 4, 8, 9) alt faktörü güvenirlik değeri ise (Cronbach α=0.67) olarak belirlenmiştir.

Toplamda 24 maddeden oluşan ölçek 5'li Likert tipi ölçek formatında olmakla birlikte ölçekteki maddelerin ifadelere göre puan değerleri; Kesinlikle Katılmıyorum=1, Katılmıyorum=2, Kararsızım=3, Katılıyorum=4, Tamamen Katılıyorum=5 şeklindedir. Ölçekten alınabilecek en düşük puan 24, en yüksek puan 120'dir. Ölçekten alınan puanların değerlendirme ölçütü ise; 1-24 puan: Normal grup, 25-48 puan: Az riskli grup, 49-72 puan: Riskli grup, 73-96 puan: Bağımlı grup ve 97-120 puan: Yüksek düzeyde bağımlı grup olarak belirtilmiştir.

Bu tez çalışmasında örnekleme uygulanan ÇİDOBÖ verilerinden elde edilen analiz sonuçlarına göre ise; ölçeğin tamamının güvenirlik değerinin (Cronbach α=0.93) olduğu tespit edilmiştir. Ölçek toplamı ve alt faktörlere ilişkin güvenirlik değerleri Çizelge 3.6.'da listelenmiştir.

Çizelge 3.6. ÇİDOBÖ Cronbach alpha iç tutarlık katsayıları

Faktörler	***Cronbach Alpha***
Dijital Oyun Oynamaya Yönelik Aşırı Odaklanma ve Çatışma	0.82
Oyun Süresinde Tolerans Gelişimi ve Oyuna Yüklenen Değer	0.86
Bireysel ve Sosyal Görevlerin/Ödevlerin Ertelenmesi	0.78
Yoksunluğun Psikolojik-Fizyolojik Yansıması ve Oyuna Dalma	0.64
Ölçek Toplamı	0.93

3.3.3. İnternet Aile Tutumu Ölçeği

İlköğretim öğrencilerinin ailelerinin internet tutumunu belirlemek için orijinali Felemenkçe olan Van Rooij ve Van den Eijnden tarafından 2007 yılında geliştirilen, daha sonra Valcke, Bonte, De Wever ve Rots (2010) tarafından İngilizceye uyarlanan İATÖ Türkçe diline çevrilerek geçerlik ve güvenirlik çalışmaları yapılmıştır (Ayas & Horzum, 2013). 25 maddeden oluşan ölçeğin 2 faktörlü yapısı açımlayıcı faktör analizi ile tespit edilmiştir. Ölçeğin birinci faktörünü oluşturan Aile Yakınlığı faktörün (birinci alt faktöre ait maddeler: 12-25) varyansın %38.97'sini, Aile Kontrolü faktörü ise (ikinci alt faktöre ait maddeler: 1-11) varyansın %8.91'ini açıklamaktadır. Uyarlaması gerçekleştirilen ölçeğin güvenirlik değeri (Cronbach α=0.94) bulunurken, Aile Kontrolü faktörü için (Cronbach α=0.86) ve Aile Yakınlığı faktörü için (Cronbach α=0.92) olarak bulunarak güvenilir bir ölçme aracı elde edilmiştir.

25 madde iki faktörlü yapıdan oluşan ölçek 5'li Likert tipi bir ölçek olup ölçekteki maddelerin ifadelere göre puan değerleri Kesinlikle Katılmıyorum=1, Katılmıyorum=2, Kararsızım=3, Katılıyorum=4, Tamamen Katılıyorum=5 şeklindedir. Ölçeğin iki farklı değerlendirme şekli var olmakla birlikte ilk olarak Aile yakınlığı ve Aile Kontrolü boyutlarında alınan toplam puan üzerinden değerlendirilebilir. Diğer değerlendirme şeklinde ise aile yakınlığı ve kontrolü boyutlarında alınan puanların ortalaması alınarak 3'ün altındaki değerler için "düşük", 3 ve üzerindeki değerler için "yüksek" tanımlaması yapılmaktadır. Aile yakınlığı ve Aile kontrolü faktörlerinden alınan puanlar ile ihmalkâr, otoriter, müsamahakâr ve demokratik ebeveyn tutumları tanımlanmaktadır (bkz. Şekil

2.3). Bu çalışmada ölçeğin her iki kullanım şekli ile de değerlendirmeler gerçekleştirilmiştir.

Bu tez çalışmasında örnekleme uygulanan İATÖ verilerinden elde edilen analiz sonuçlarına göre ise; ölçeğin tamamının güvenirlik değeri (Cronbach α=0.93) olurken; alt faktörlere ait güvenirlik katsayıları Çizelge 3.7'de sunulmuştur.

Çizelge 3.7. İATÖ Cronbach alpha iç tutarlık katsayıları

Faktörler	***Cronbach Alpha***
Aile Yakınlığı	0.92
Aile Kontrolü	0.86

3.3.4. Dijital Ebeveynlik Farkındalık Ölçeği

Manap ve Durmuş (2020), tarafından doktora tez çalışması kapsamında ilkokulda çocuğu olan anne babaların dijital ebeveynlik farkındalık düzeylerini tespit etmek amacıyla geliştirilen DEFÖ'ye ait geçerlik ve güvenirlik çalışmaları neticesinde toplamda 16 madde 4 alt boyuttan oluşan ölçek yapısı elde edilmiştir. DEFÖ'nün güvenirlik analizleri sonucunda her bir alt faktöre ait iç tutarlık katsayıları Olumsuz Model Olma alt boyutu için (birinci faktöre ait maddeler: 1, 5, 9, 13) (Cronbach α=0.79), Dijital İhmal alt boyutu için (ikinci faktöre ait maddeler: 2, 6, 10, 14) (Cronbach α=0.78), Verimli Kullanım alt boyutu için (üçüncü faktöre ait maddeler: 3, 7, 11, 15) (Cronbach α=0.71), Risklerden Koruma alt boyutu için ise (dördüncü faktöre ait maddeler: 4, 8, 12, 16) (Cronbach α= 0.63) olarak kaydedilmiştir.

Ölçek formu 5'li Likert tipi derecelendirme ile oluşturulmakla birlikte her bir maddenin ifadelere göre puan değerleri Hiçbir Zaman=1, Nadiren=2, Bazen=3, Sıklıkla=4, Her Zaman =5 şeklindedir. DEFÖ değerlendirilmesinde ölçekten alınan toplam üzerinden değerlendirme yapılmamakta, her bir alt boyut için puan değerleri hesaplanmakta ve alt boyutlar birbirinden bağımsız olarak değerlendirilmektedir. Olumsuz model olma alt boyutundan alınan puanlar arttıkça ebeveynin olumsuz model olma düzeyinin yükseldiği, dijital ihmal alt boyutundan alınan puanların yükselmesi ebeveynin dijital ihmal düzeyinin yüksek olduğu, verimli kullanım alt boyutundan alınan puanlar arttıkça ebeveynin verimli kullanım düzeyinin arttığı, risklerden koruma alt boyutu için ise alınan puanlar arttıkça ebeveynin risklerden koruma düzeyinin arttığı yorumu yapılmaktadır. Alt boyutlardan alınan puanlar için; olumsuz model olma ve dijital

ihmal puanlarının düşük, verimli kullanım ve risklerden koruma puanlarının yüksek olması dijital ebeveynlik farkındalık düzeyinin yüksek olduğu değerlendirilmesi yapılmaktadır.

Bu tez çalışmasında örnekleme uygulanan DEFÖ verilerinden elde edilen analiz sonuçlarına göre ise; alt boyutlara ait güvenirlik katsayıları Çizelge 3.8'de sunulmuştur.

Çizelge 3.8. DEFÖ Cronbach alpha iç tutarlık katsayıları

Faktörler	***Cronbach Alpha***
Olumsuz Model Olma	0.57
Dijital İhmal	0.64
Verimli Kullanım	0.67
Risklerden Koruma	0.66

Özdamar'a göre; (2017, s. 112); ölçeğin güvenirlik katsayısına ilişkin değerler $0.00 \leq \alpha < 0.40$ güvenilir değil, $0.40 \leq \alpha < 0.60$ düşük derecede güvenilir, $0.60 \leq \alpha < 0.90$ oldukça güvenilir ve $0.90 \leq \alpha < 1.00$ yüksek derecede güvenilir olarak ifade edilmektedir.

Ortaokul öğrencilerinin ve ebeveynlerinin araştırmanın nicel kısmına ait örneklemi oluşturduğu bu çalışmada ortaokul öğrencilerinin ebeveyni olan 288 katılımcıdan elde edilen veriler ile doğrulayıcı faktör analizi gerçekleştirilmiştir. Dijital Ebeveynlik Farkındalık Ölçeğine ait doğrulayıcı faktör analizi sonuçlarına Çizelge 3.9'da yer verilmiştir.

Çizelge 3.9. Dijital Ebeveynlik Farkındalık Ölçeği DFA Sonuçları

Uyum İyiliği İndeksleri	***Mükemmel Uyum***	***Kabul Edilebilir Uyum***	***Gözlenen değerler***
χ^2/df	$0 < \chi^2/\mathrm{df} \leq 2$	$2 < \chi^2/\mathrm{df} \leq 3$	1.252
RMSEA	$0 < \mathrm{RMSEA} < 0.05$	$\mathrm{RMSEA} < 0.06$	.030
SRMR	$0 < \mathrm{SRMR} \leq 0.05$	$0.05 < \mathrm{SRMR} \leq 0.08$	.044
GFI	$0.95 \leq \mathrm{GFI} \leq 1.00$	$0.90 \leq \mathrm{GFI} \leq 0.95$	.950
AGFI	$0.90 \leq \mathrm{AGFI} \leq 1.00$	$0.85 \leq \mathrm{AGFI}$	.930
NFI	$0.95 \leq \mathrm{NFI} \leq 1.00$	$0.90 \leq \mathrm{NFI} \leq 0.95$	.861
CFI	$0.95 \leq \mathrm{CFI} \leq 1.00$	$0.90 \leq \mathrm{CFI} \leq 0.95$	.968
TLI	$0.95 \leq \mathrm{TLI} \leq 1.00$	$0.90 \leq \mathrm{TLI} \leq 0.95$	.960
IFI	$0.95 \leq \mathrm{IFI} \leq 1.00$	$0.90 \leq \mathrm{IFI} \leq 0.95$	.968

Çizelge 3.9'da yer alan değerlere göre; χ^2 / df = 1.252 olduğu görülmektedir. ki-kare değerinin serbestlik derecesinden arındırılarak yorumlanması ve mükemmel uyum için $X^2/df \leq 2$ (CMIN/df) olması gerektiği ifade edilmiştir (Tabachnick, Fidell & Ullman, 2013). Doğrulayıcı faktör analizi sonuçlarına göre; ortalama kare hata RMSEA değerinin .030, SRMR değerinin .044, Uyum İyiliği İndeksi (GFI) değerinin .950, Düzeltilmiş Uyum İyiliği İndeksi (AGFI) değerinin .930, Karşılaştırmalı Uyum İndeksi (CFI)

değerinin .968, Tucker-Lewis İndeksi (TLI) değerinin .960, Artırımlı Uyum İyiliği İndeksi (IFI) değerinin .968 olduğu görülmektedir. Bu değerler modelin verilerle mükemmel uyum içinde olduğunu göstermektedir (Tabachnick & Fidell, 2013; Hu & Bentler, 1999; Hair, Black, Babin & Anderson, 2014; Thompson, 2004; Brown, 2006; Hooper, Coughlan & Mullen, 2008; Schermelleh-Engel & Moosbrugger, 2003; Kline, 2011). Diğer taraftan Normlaştırılmış Uyum İyiliği İndeksi (NFI) değerinin .861 olduğu görülmektedir. Schermelleh-Engel, Moosbrugger ve Müller'e göre (2003) , χ^2/df, RMSEA, IFI ve CFI değerlerinin kabul edilebilir sınırlar içinde olması halinde uygunluk kriterleri dışında başka bir değer olsa dahi modelin doğrulanması her zaman mümkündür. Dijital Ebeveynlik Farkındalık Ölçeğinin dört faktörlü yapısının ortaokul öğrencilerinin ebeveynleri için de korunduğu söylenebilir.

3.3.5. Akademik Başarı Puanları

Öğrencilerin akademik performanslarının göstergesi olacak verilerin elde edilmesinde ise, araştırmanın yürütüldüğü okulların yönetim birimleri kaynak sağlamıştır. Her bir öğrencinin 2021-2022 eğitim öğretim yılı güz dönemine ait karnelerinde yer alan 1. dönem ağırlıklı not ortalaması bu çalışmanın akademik başarı puan verilerini oluşturmuştur.

3.3.6. Yarı Yapılandırılmış Ebeveyn Görüşme Formu

Araştırmanın nitel boyutuna ait verileri elde etmek için yarı yapılandırılmış görüşme tekniği kullanılmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme aynı konuyu hakkında farklı insanlardan bilgilerin alınması araştırma problemine tüm boyutları ile ışık tutacak yöntemdir (Yıldırım & Şimşek, 2021, s.130). Ebeveynlerin dijital ebeveynlik tutumlarını, ayrıntılı ve derinlemesine resmetmek amacıyla açık uçlu sorulardan oluşan yarı yapılandırılmış görüşme formu araştırmacı tarafından oluşturulmuştur. Yarı yapılandırılmış görüşme formu belirli bir forma dayanmak ile birlikte görüşmeye esneklikte kazandırır (Yıldırım & Şimşek, 2021, s.130). Oluşturulan görüşme soruları 5 alan uzmanının görüşüne sunulmuştur. Kapsam geçerliliğini sağlamak amacı ile yarı yapılandırılmış görüşme formunun hazırlanmasında alan uzmanlarının görüşleri alınmıştır. Alan uzmanlarının geri bildirimleri doğrultusunda görüşme formu nihai şekline ulaşmıştır. Görüşmeler bazı katılımcılar ile bulundukları illerde velisi oldukları

okullarda, okul yönetiminin izni ile yüz yüze, zaman ve imkân sınırlılıklarından dolayı bazı katılımcılar ile de çevrimiçi olarak Zoom platformu üzerinden gerçekleştirilmiştir. Yüz yüze ve Zoom platformu üzerinden gerçekleştirilen görüşmeler katılımcının rıza ve onayı ile kayıt altına alınmıştır.

Nitel çalışma grubunu amaçlı örnekleme yöntemiyle belirleyerek aktarılabilirliği sağlamak amaçlanmıştır. Görüşme sırasında araştırmacı tutarlılığı sağlamak amacı ile katılımcıları yönlendirmekten kaçınarak araştırma güvenirliğini sağlamıştır. Verilerin toplanma sürecinde görüşmelerin eksiksiz olarak kaydedilmesi de araştırmanın nitel boyutunun güvenirliğini sağlamaya yönelik stratejilerdendir.

3.4. Verilerin Analizi ve Yorumlanması

Nicel verilerin analizi SPSS 26.0 ve AMOS 24.0 paket programları ile gerçekleştirilmiştir. Kullanılacak istatistiksel testlerin belirlenmesi için öncelikle verilerin normallik varsayımları test edilerek basıklık ve çarpıklık değerleri incelenmiştir. Verilerin normal dağılım gösterdiği varsayımı kabul edilerek, nicel verilerin analizinde parametrik testler kullanılmıştır. Araştırmanın verileri için betimsel istatistiklerden, farklılıkları belirlemek amacıyla t-testi ve tek yönlü varyans analizi ANOVA, değişkenler arasındaki ilişkiyi belirlemek amacıyla ki-kare, Pearson Momentler Çarpımı korelasyonu, basit doğrusal regresyon ve standart çoklu regresyon analizlerinden yararlanılmıştır. Farklılıkları belirlemek amacıyla gerçekleştirilen tek yönlü varyans analizi ANOVA testi kapsamında çoklu karşılaştırma testlerinden Tukey, Scheffe ve Games-Howell testleri kullanılmıştır. Gruplar arasındaki farkın derecesinin göstergesi olan eta kare (η^2) değeri hesaplanmıştır. η^2=.01 küçük, η^2=0.06 orta, η^2=0.14 geniş etki değeri olarak yorumlanmaktadır (Green & Salkind, 2005, s.157). Ortaokul öğrencilerinin algıladıkları ebeveynlik stillerinin sınıflanmasının doğruluğunu tespit etmek amacıyla diskriminant analizinden yararlanılmıştır. Değişkenler arasındaki ilişkinin yorumlanmasında korelasyon katsayısının işaretinden bağımsız olarak 0.70-1.00 aralığı yüksek, 0.70-0.30 aralığı orta, 0.30-0.00 aralığı düşük düzeyde bir ilişki olarak ifade edilmektedir (Büyüköztürk, 2020, s.32). Araştırmada anlamlılık düzeyi p<.05'dir. Korelasyon analizinde anlamlılık değeri p<.01'dir.

Nitel verilerin analizi için öncelikle kayıt altına alınmış yarı yapılandırılmış görüşmeler bilgisayar ortamına aktarılarak yazıya dönüştürülmüştür. Dökümü yapılan

veriler öncelikle ayrıntılı kodlama ve ardından tematik kodlama ile düzenlenmiştir. Nitel verilerin analizinin içerik analizi yöntemi ile gerçekleştirildiği bu çalışmada kodların güvenirliğinin hesaplanması için; araştırmacı tarafından gerçekleştirilen kodlamalar alan uzmanı görüşüne başvurularak tekrar kodlanmıştır. Kodlar arasındaki güvenirliğin hesaplanması için kodlayıcılar arası görüş birliği hesabından yararlanılmıştır. Kodlayıcılar arası görüş birliği hesabı formülü;

$$Güvenirlik\ katsayısı = \frac{Uzlaşılan\ kod\ sayısı}{Uzlaşılan\ kod\ sayısı + uzlaşılamayan\ kod\ sayısı}$$ şeklindedir (Miles & Huberman, 1994).

Bu araştırmada kodlayıcılar arası görüş birliği oranına göre;

$Güvenirlik\ katsayısı = \frac{27}{27+2} = 0.93$ olarak bulunmuştur. Görüş birliği oranının 0.80'den büyük olması kodlamanın güvenilir olduğunun göstergesidir (Miles & Huberman, 1994).

Çalışmanın nitel bölümüne ait olan bulguların aktarılabilirliğinin sağlanması amacı ile doğrudan alıntılara yer verilmiş ve çalışma grubunun amaçlı örnekleme yöntemi ile belirlenmesi sağlanmıştır.

BÖLÜM 4

BULGULAR

Araştırmanın bu bölümünde ortaokul öğrencilerinin dijital oyun bağımlılık düzeylerinin demografik veriler, anne baba tutumları ve akademik performans ile ilişkisinin irdelendiği nicel verilere ait bulgular ile dijital oyun bağımlısı olan öğrencilerin ebeveynleri ile gerçekleştirilen görüşmelere ait nitel bulgular yer almaktadır.

4.1. Nicel Verilerin Analizi

4.1.1. Ortaokul Öğrencilerinin Dijital Oyun Bağımlılık Puanlarına Ait Bulgular

Ortaokul öğrencilerinin dijital oyun bağımlılık puanlarına ait betimsel istatistiklere ait değerler Çizelge 4.1'te yer almaktadır.

Çizelge 4.1. Ortaokul öğrencilerinin dijital oyun bağımlılık puanlarına ilişkin betimsel istatistikler

Değişken	***N***	***m***	***Puan Aralığı***	$\bar{X}$	$\bar{X}/m$	***Ss***
Dijital Oyun Oynamaya Yönelik Aşırı Odaklanma ve Çatışma	1046	7	7-35	13.24	1.89	5.48
Oyun Süresinde Tolerans Gelişimi ve Oyuna Yüklenen Değer	1046	7	7-35	16.62	2.37	6.58
Bireysel ve Sosyal Görevlerin/Ödevlerin Ertelenmesi	1046	6	6-30	10.24	1.70	4.40
Yoksunluğun Psikolojik-Fizyolojik Yansıması ve Oyuna Dalma	1046	4	4-20	7.64	1.91	3.10
Dijital Oyun Bağımlılığı	**1046**	**24**	**24-120**	**47.74**	**1.98**	**17.43**

Çizelge 4.1'de yer alan dijital oyun bağımlılığı puanlarına bakıldığında ($\bar{X}$=47.74) ile ortaokul öğrencilerinin dijital oyun bağımlılık düzeyleri normal olarak kabul edilebilir.

Ölçekten alınan puanlar alt faktörler için incelendiğinde; "Bireysel ve Sosyal Görevlerin/Ödevlerin Ertelenmesi" boyutunun ($\bar{X}$/m=1.70) ile en düşük ortalamaya, "Oyun Süresinde Tolerans Gelişimi ve Oyuna Yüklenen Değer" boyutunun ($\bar{X}$/m=1.70) ile en yüksek ortalamaya sahip olduğu görülmektedir.

4.1.2. Ortaokul Öğrencilerinin Dijital Oyun Bağımlılık Seviyelerine Ait Bulgular

Ortaokul öğrencilerinin dijital oyun bağımlılık seviyelerine ilişkin frekans ve yüzde değerleri Çizelge 4.2'de sunulmuştur.

Çizelge 4.2. Ortaokul öğrencilerinin dijital oyun bağımlılık düzeylerine ilişkin frekans ve yüzde değerleri

Dijital oyun bağımlılığı seviyeleri	*f*	*%*
Normal	64	6.1
Az Riskli	534	51.1
Riskli	355	33.9
Bağımlı Grup	77	7.4
Yüksek Düzeyde Bağımlı Grup	16	1.5
Toplam	1046	100

Çizelge 4.2'de sunulan değerlere göre örnekleme dâhil olan ortaokul öğrencilerinin 64'ü (%6.1) "Normal", 77'si (%7.4) "Bağımlı", 16'sı (%1.5) ise "Yüksek Düzeyde Bağımlı" gruplarda yer almaktadır. Ortaokul öğrencilerinin büyük bir bölümünün 889 öğrencinin (%85); 534'ü (%51.1) "Az Riskli" grupta, 355'i (%33.9) "Riskli" grupta olduğu görülmektedir.

4.1.3. Ortaokul Öğrencilerinin Algıladıkları Ebeveyn Tutumlarının Sınıflandırılması

Örneklemi oluşturan ortaokul öğrencilerinin ebeveynlerinin ihmalkâr, otoriter, müsamahakâr ve demokratik kategorilerine ayrılmasında, yapılan sınıflamanın doğru olup olmadığını belirlemek amacıyla gerçekleştirilen diskriminant analizi sonuçları Çizelge 4.3'te verilmiştir.

Çizelge 4.3. Ortaokul öğrencilerinin algıladıkları ebeveynlik stillerinin sınıflandırılmasına ilişkin diskriminant analizi sonuçları

	Tahmin Edilen Grup Üyeliği									
Algılanan ebeveynlik stili	***İhmalkâr***		***Otoriter***		***Müsamahakâr***		***Demokratik***		***Toplam***	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
İhmalkâr	165	92.2	14	7.8	0	0	0	0	179	100
Otoriter	0	0	21	100	0	0	0	0	21	100
Müsamahakâr	7	1.7	2	0.5	401	97.8	0	0	410	100
Demokratik	0	0	19	4.4	21	4.8	396	90.8	436	100

*Ebeveynlerin ait oldukları gruplara doğru sınıflanma oranı % 94'tür.

Çizelge 4.3'e göre diskriminant analizi 179 ihmalkâr ebeveynin 165'ini (%92.2) ihmalkâr olarak, diğer bir ifadeyle doğru sınıflarken; 14 (%7.8) ebeveyni otoriter (hatalı sınıflama) olarak belirlemiştir. Gerçekleştirilen sınıflama ile otoriter 21 (%100) ebeveynin tamamı doğru olarak sınıflandırılmıştır. Müsamahakâr ebeveynlik tarzı gösteren 410 ebeveynden, 401'i (%97.8) doğru sınıflandırılırken; 7 (%1.7) ebeveyn ihmalkâr ve 2 (%0.5) ebeveyn ise otoriter olarak sınıflandırılmıştır. Ortaokul öğrencilerinin 436'sı ebeveynlerinin demokratik olduğunu düşünmekle birlikte bu sınıflama ile 396 ebeveyn (%90.8) doğru; 19 (%4.4) ebeveyn otoriter, 21 (%4.8) ebeveyn ise müsamahakâr olmak üzere hatalı sınıflandırılmıştır. Diskriminant fonksiyonunun ebeveynleri ait oldukları gruplara doğru sınıflandırma oranı %94'tür.

4.1.4. Ortaokul Öğrencilerinin Dijital Oyun Bağımlılık Seviyelerinin Cinsiyet, Yaş, Sınıf Düzeyi ve Okul Türü Değişkenleri Açısından İncelenmesi

Ortaokul öğrencilerinin dijital oyun bağımlılık seviyelerinin cinsiyet, yaş, sınıf düzeyi, okul türü değişkenlerine göre dağılımlarını belirlemek amacıyla gerçekleştirilen ki-kare testi sonuçları Çizelge 4.4'te verilmiştir.

Çizelge 4.4. Ortaokul öğrencilerinin dijital oyun bağımlılık seviyelerinin cinsiyet, yaş, sınıf düzeyi, okul türü değişkenlerine göre ki-kare sonuçları

	Dijital Oyun Bağımlılık Seviyeleri							
Değişken	***Normal***	***Az Riskli***	***Riskli***	***Bağımlı***	***Yüksek Düzeyde Bağımlı***	X^2	***sd***	***p***
Cinsiyet						44.001	4	**.000***
Kız	48	342	170	30	6			
Erkek	16	192	185	47	10			
Yaş						25.957	16	.055
10	3	43	21	4	2			
11	13	151	84	25	4			
12	16	177	113	15	6			
13	18	114	94	24	2			
14	14	49	43	9	2			
Sınıf Düzeyi						23.805	12	**.022***
5	14	170	94	28	5			
6	15	137	86	16	5			
7	13	150	108	22	2			
8	22	77	67	11	4			
Okul Türü						6.472	4	.167
Resmi Ortaokul	62	495	328	67	16			
Özel Ortaokul	2	39	27	10	0			

Çizelge 4.4'te verilen bulgulara göre öğrencilerin cinsiyet değişkeni ile dijital oyun bağımlılık seviyeleri arasında anlamlı fark olduğu görülmektedir ($X^2_{(4)}$=44.001, p<.05). Kız öğrenciler erkek öğrencilere göre normal ve az riskli grupta sayıca daha fazla iken; riskli, bağımlı ve yüksek düzeyde bağımlı grupta sayıca daha azdır. Öğrencilerin yaşlarına ($X^2_{(16)}$=25.957, p>.05) ve okudukları okul türlerine ($X^2_{(4)}$=6.472, p>.05) göre dijital oyun bağımlılığı seviyeleri farklılaşmazken, öğrenim gördükleri sınıf düzeylerine göre dijital oyun bağımlılık seviyeleri arasında anlamlı bir fark tespit edilmiştir ($X^2_{(12)}$=23.805, p<.05).

4.1.5. Ortaokul Öğrencilerinin Dijital Oyun Bağımlılık Seviyelerinin Anne Öğrenim Durumu, Baba Öğrenim Durumu ve Hane Gelir Düzeyi Değişkenleri Açısından İncelenmesi

Ortaokul öğrencilerinin dijital oyun bağımlılık düzeylerinin anne-baba öğrenim durumlarına ve hane gelir düzeylerine göre dağılımlarının incelendiği ki-kare testi sonuçları Çizelge 4.5'te listelenmiştir.

Çizelge 4.5. Ortaokul öğrencilerinin dijital oyun bağımlılık seviyelerinin anne öğrenim durumu, baba öğrenim durumu ve hane gelir düzeyi değişkenlerine göre ki-kare sonuçları

	Dijital Oyun Bağımlılık Seviyeleri							
Değişken	***Normal***	***Az Riskli***	***Riskli***	***Bağımlı***	***Yüksek Düzeyde Bağımlı***	***X^2***	***sd***	***p***
Anne Öğrenim Durumu						14.527	20	.803
Okuma yazma bilmiyor/ Okuryazar	4	27	31	7	1			
İlkokul	18	130	94	21	7			
Ortaokul	12	101	61	13	1			
Lise	19	159	90	19	4			
Önlisans	3	40	22	5	2			
Lisans/Lisansüstü	8	77	57	12	1			
Baba Öğrenim Durumu						24.652	20	.215
Okuma yazma bilmiyor/ Okuryazar	2	20	18	8	2			
İlkokul	12	110	76	13	4			
Ortaokul	13	89	68	19	0			
Lise	21	171	102	22	8			
Önlisans	5	47	22	7	0			
Lisans/Lisansüstü	11	97	69	8	2			
Hane Gelir Düzeyi						9.546	16	.889
0-4250	26	183	120	30	8			
4251-8500	18	187	122	22	3			
8501-12750	10	85	58	11	1			
12751-17000	5	41	30	8	1			
17001 ve üzeri	5	38	25	6	3			

Çizelge 4.5'te yer alan bulgulara göre anne öğrenim düzeylerinin ($X^2_{(20)}$=14.527, p>.05), baba öğrenim düzeylerinin ($X^2_{(20)}$=24.652, p>.05) ve ailelerin hane gelirlerinin ($X^2_{(16)}$=9.546, p>.05) öğrencilerin dijital oyun bağımlılık düzeylerinde anlamlı bir farklılık yaratmadığı söylenebilir.

4.1.6. Ortaokul Öğrencilerinin Dijital Oyun Bağımlılık Puanlarının Cinsiyet Değişkeni Açısından İncelenmesi

Cinsiyet değişkeninin ortaokul öğrencilerinin dijital oyun bağımlılığı ölçeği ve alt faktörlerinden elde edilen puanlar üzerinde anlamlı bir etkisinin olup olmadığını ortaya koymak için gerçekleştirilen ilişkisiz örneklemler t-testi sonuçları Çizelge 4.6'da sunulmuştur.

Çizelge 4.6. Ortaokul öğrencilerinin dijital oyun bağımlılık puanlarının cinsiyet değişkenine göre t-testi sonuçları

Değişken	***Grup***	***N***	***$\bar{X}$***	***Ss***	***sd***	***t***	***p***	***η^2***
Dijital Oyun Oynamaya Yönelik Aşırı Odaklanma ve Çatışma	Kız Erkek	596 450	12.35 14.41	5.12 5.73	1044	-6.105	.000	0.38
Oyun Süresinde Tolerans Gelişimi ve Oyuna Yüklenen Değer	Kız Erkek	596 450	15.51 18.09	6.39 6.57	1044	-6.391	.000	0.39
Bireysel ve Sosyal Görevlerin/ Ödevlerin Ertelenmesi	Kız Erkek	596 450	9.50 11.21	3.94 4.79	1044	-6.311	.000	0.39
Yoksunluğun Psikolojik-Fizyolojik Yansıması ve Oyuna Dalma	Kız Erkek	596 450	7.29 8.11	3.00 3.18	1044	-4.258	.000	0.27
Dijital Oyun Bağımlılık Düzeyi	**Kız** **Erkek**	**596** **450**	**44.66** **51.82**	**16.40** **17.94**	**1044**	**-6.715**	**.000**	**0.42**

Cinsiyet değişkeni ile dijital oyun bağımlılık puanları arasında anlamlı bir fark olmadığı Çizelge 4.6'da görülmektedir ($t_{(1044)}$=6.715, p<.05). Ölçeğin tamamından alınan puanlarda erkek öğrencilerin puan ortalaması ($\bar{X}$=51.82) kız öğrencilerin puan ortalamasından ($\bar{X}$=44.66) daha yüksektir. Ölçeğin alt faktörleri bazında elde edilen bulgular incelendiğinde ise; tüm faktörler için erkek öğrencilerin puan ortalaması ($\bar{X}_1$=14.66, $\bar{X}_2$=18.09, $\bar{X}_3$=11.21, $\bar{X}_4$=8.11), kız öğrencilerin puan ortalamasından ($\bar{X}_1$=12.35, $\bar{X}_2$=15.51, $\bar{X}_3$=9.50, $\bar{X}_4$=7.29) daha yüksektir. Ancak test sonucu dijital oyun bağımlılığı alt faktörleri puanları bakımından incelendiğinde erkek öğrenciler kız öğrencilere göre istatistiksel olarak anlamlı fark göstermemektedir ($t_{(1044)}$=6.105, $t_{(1044)}$=6.391, $t_{(1044)}$=6.311, $t_{(1044)}$=4.258, p>.05).

4.1.7. Ortaokul Öğrencilerinin Dijital Oyun Bağımlılık Puanlarının Yaş Değişkeni Açısından İncelenmesi

Ortaokul öğrencilerinin dijital oyun bağımlılık puanlarının yaş değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla; birden fazla bağımsız değişkenin bağımlı değişken üzerindeki etkisini belirlemek için kullanılan parametrik ilişkisiz örneklemler tek yönlü varyans analizi testi gerçekleştirilmiştir. Bulgular Çizelge 4.7'de aktarılmıştır.

Çizelge 4.7. Ortaokul öğrencilerinin dijital oyun bağımlılık puanlarının yaş değişkenine göre ANOVA sonuçları

Değişken	*Varyansın Kaynağı*	*Kareler Toplamı*	*sd*	*Kareler Ortalaması*	*F*	*p*
Dijital Oyun Oynamaya Yönelik Aşırı Odaklanma ve Çatışma	Gruplar arası	111.29	4	27.82	.925	.449
	Gruplar içi	31317.48	1041	30.08		
	Toplam	31428.77	1045			
Oyun Süresinde Tolerans Gelişimi ve Oyuna Yüklenen Değer	Gruplar arası	183.71	4	45.92	1.058	.376
	Gruplar içi	45188.60	1041	43.40		
	Toplam	45372.32	1045			
Bireysel ve Sosyal Görevlerin/Ödevlerin Ertelenmesi	Gruplar arası	40.89	4	10.22	.526	.717
	Gruplar içi	20225.87	1041	19.42		
	Toplam	20266.77	1045			
Yoksunluğun Psikolojik-Fizyolojik Yansıması ve Oyuna Dalma	Gruplar arası	32.55	4	8.13	.842	.498
	Gruplar içi	10060.56	1041	9.66		
	Toplam	10093.12	1045			
Dijital Oyun Bağımlılık Düzeyi	**Gruplar arası**	**992.43**	**4**	**248.10**	**.816**	**.515**
	Gruplar içi	**316575.42**	**1041**	**304.10**		
	Toplam	**317567.86**	**1045**			

Çizelge 4.7'de aktarılan bulgulara göre ortaokul öğrencilerinin dijital oyun bağımlılık seviyeleri ile yaş değişkeni arasında anlamlı bir fark olmadığı saptanmıştır ($F_{(4-1041)}$ = .515, p>.05). Ayrıca ortaokul öğrencilerinin ölçeğin alt faktörlerinden aldıkları puanların ortalaması incelendiğinde; dijital oyun oynamaya yönelik aşırı odaklanma ve çatışma boyutunda ($F_{(4-1041)}$ =.925, p>.05), oyun süresinde tolerans gelişimi ve oyuna yüklenen değer boyutunda ($F_{(4-1041)}$=1.058, p>.05), bireysel ve sosyal görevlerin/ödevlerin ertelenmesi boyutunda ($F_{(4-1041)}$ =.526, p>.05) ve yoksunluğun psikolojik-fizyolojik yansıması ve oyuna dalma boyutunda ($F_{(4-1041)}$ =.842, p>.05), yaş değişkenine göre anlamlı fark tespit edilmemiştir.

4.1.8. Ortaokul Öğrencilerinin Dijital Oyun Bağımlılık Puanlarının Sınıf Düzeyi Değişkeni Açısından İncelenmesi

Ortaokul öğrencilerinin dijital oyun bağımlılığı ölçeği ve alt boyutlara ait puanların sınıf düzeylerine göre farklılıklarını belirlemek amacıyla tek yönlü varyans analizi gerçekleştirilmiştir. Test sonucu ifadesi Çizelge 4.8'de aktarılmıştır.

Çizelge 4.8. Ortaokul öğrencilerinin dijital oyun bağımlılık puanlarının sınıf düzeyi değişkenine göre ANOVA sonuçları

Değişken	***Varyansın Kaynağı***	***Kareler Toplamı***	***sd***	***Kareler Ortalaması***	***F***	***p***
Dijital Oyun Oynamaya Yönelik Aşırı Odaklanma ve Çatışma	Gruplar arası	69.19	3	23.06	.766	.513
	Gruplar içi	31359.57	1042	30.09		
	Toplam	31428.77	1045			
Oyun Süresinde Tolerans Gelişimi ve Oyuna Yüklenen Değer	Gruplar arası	28.97	3	9.65	.222	.881
	Gruplar içi	45343.34	1042	43.51		
	Toplam	45372.32	1045			
Bireysel ve Sosyal Görevlerin/Ödevlerin Ertelenmesi	Gruplar arası	1.40	3	.46	.024	.995
	Gruplar içi	20265.36	1042	19.44		
	Toplam	20266.77	1045			
Yoksunluğun Psikolojik-Fizyolojik Yansıması ve Oyuna Dalma	Gruplar arası	30.05	3	10.02	1.038	.375
	Gruplar içi	10063.06	1042	9.65		
	Toplam	10093.12	1045			
Dijital Oyun Bağımlılık Düzeyi	**Gruplar arası**	**140.35**	**3**	**46.78**	**.154**	**.927**
	Gruplar içi	**317427.50**	**1042**	**304.63**		
	Toplam	**317567.86**	**1045**			

Ortaokul öğrencilerinin öğrenim gördükleri sınıf düzeyleri ile dijital oyun bağımlılık puanları arasında anlamlı fark olmadığı Çizelge 4.8'de görülmektedir ($F_{(3-1042)}$=.927, p>.05). Benzer şekilde ortaokul öğrencilerinin ölçeğin alt boyutlarından aldıkları puanların ortalamalarına bakıldığında dijital oyun oynamaya yönelik aşırı odaklanma ve çatışma boyutunda ($F_{(3-1042)}$ =.513, p>.05), oyun süresinde tolerans gelişimi ve oyuna yüklenen değer boyutunda ($F_{(3-1042)}$=.881, p>.05), bireysel ve sosyal görevlerin/ödevlerin ertelenmesi boyutunda ($F_{(3-1042)}$=.995, p>.05) ve yoksunluğun psikolojik-fizyolojik yansıması ve oyuna dalma boyutunda ($F_{(3-1042)}$=.375, p>.05) sınıf düzeylerine göre bir farklılaşma görülmemektedir.

4.1.9. Ortaokul Öğrencilerinin Dijital Oyun Bağımlılık Puanlarının Okul Türü Değişkeni Açısından İncelenmesi

Öğrencilerin öğrenimlerine devam ettikleri okul türlerine göre dijital oyun bağımlılık düzeylerinin farklılıklarını ortaya koymak için gerçekleştirilen ilişkisiz örneklemler t-testi sonuçları Çizelge 4.9'da verilmiştir.

Çizelge 4.9. Ortaokul öğrencilerinin dijital oyun bağımlılık puanlarının okul türleri değişkenine göre t-testi sonuçları

Değişken	*Grup*	*N*	$\bar{X}$	*Ss*	*sd*	*t*	*p*
Dijital Oyun Oynamaya Yönelik Aşırı Odaklanma ve Çatışma	Resmi Ortaokul	968	13.16	5.48	1044	-1.466	.143
	Özel Ortaokul	78	14.11	5.38			
Oyun Süresinde Tolerans Gelişimi ve Oyuna Yüklenen Değer	Resmi Ortaokul	968	16.55	6.59	1044	-1.208	.227
	Özel Ortaokul	78	17.48	6.44			
Bireysel ve Sosyal Görevlerin/Ödevlerin Ertelenmesi	Resmi Ortaokul	968	10.24	4.41	1044	0.719	.858
	Özel Ortaokul	78	10.15	4.27			
Yoksunluğun Psikolojik-Fizyolojik Yansıması ve Oyuna Dalma	Resmi Ortaokul	968	7.60	3.12	1044	0.694	.166
	Özel Ortaokul	78	8.11	2.89			
Dijital Oyun Bağımlılık Düzeyi	**Resmi Ortaokul**	968	**47.57**	**17.46**	**1044**	**0.995**	**.263**
	Özel Ortaokul	78	**49.87**	**16.96**			

Çizelge 4.9'da verilen test sonucu dijital oyun bağımlılık ortalamaları incelendiğinde özel ortaokul ortalamaları ($\bar{X}$=49.87), resmi ortaokul ortalamalarına göre ($\bar{X}$=47.57) daha yüksek olmasına rağmen istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık tespit edilmemiştir ($t_{(1044)}$=0.995, p>.05). Dijital oyun bağımlılık puanları için öğrenim görülen okul türünün bir farklılık yaratmadığı söylenebilir. Ölçek puanları alt boyutlar bağlamında incelendiğinde; özel ortaokuldaki öğrenciler resmi ortaokuldaki öğrencilerden dijital oyun oynamaya yönelik aşırı odaklanma ve çatışma, oyun süresinde tolerans gelişimi ve oyuna yüklenen değer ve yoksunluğun psikolojik-fizyolojik yansıması ve oyuna dalma boyutlarında daha yüksek ortalamalara sahiptir. Bireysel ve sosyal görevlerin/ödevlerin ertelenmesi alt boyutunda ise resmi ortaokuldaki öğrenciler ($\bar{X}$=10.24) özel ortaokuldaki öğrencilerden ($\bar{X}$=10.15) daha yüksek ortalamalara sahiptir. Ancak istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık tespit edilmemiştir ($t_{(1044)}$=-1.466, $t_{(1044)}$=-1.208, $t_{(1044)}$=0.719, $t_{(1044)}$=0.694, p>.05).

4.1.10. Ortaokul Öğrencilerinin Dijital Oyun Bağımlılık Puanlarının Anne Eğitim Düzeyi Değişkeni Açısından İncelenmesi

Dijital oyun bağımlılık puanlarının anne öğrenim durumu değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını tespit edebilmek amacıyla gerçekleştirilen ilişkisiz örneklemler tek yönlü varyans analizi sonuçlarına ait bulgular Çizelge 4.10'da sunulmuştur.

Çizelge 4.10. Ortaokul öğrencilerinin dijital oyun bağımlılık puanlarının anne öğrenim durumu değişkenine göre ANOVA sonuçları

Değişken	*Varyansın Kaynağı*	*Kareler Toplamı*	*sd*	*Kareler Ortalaması*	*F*	*p*	η^2	Anlamlı Fark
Dijital Oyun Oynamaya Yönelik Aşırı Odaklanma ve Çatışma	Gruplar arası	349.63	5	69.92	2.340	**.040***	0.011	1-3
	Gruplar içi	31079.13	1040	29.88				1-4
	Toplam	31428.77	1045					
Oyun Süresinde Tolerans Gelişimi ve Oyuna Yüklenen Değer	Gruplar arası	398.22	5	79.64	1.842	.102		
	Gruplar içi	44974.09	1040	43.24				
	Toplam	45372.32	1045					
Bireysel ve Sosyal Görevlerin/Ödevlerin Ertelenmesi	Gruplar arası	189.03	5	37.80	1.958	.082		
	Gruplar içi	20077.73	1040	19.30				
	Toplam	20266.77	1045					
Yoksunluğun Psikolojik-Fizyolojik Yansıması ve Oyuna Dalma	Gruplar arası	217.33	5	43.46	4.577	**.001***	0.009	**1-4**
	Gruplar içi	9875.78	1040	9.49				**1-6**
	Toplam	10093.12	1045					**2-4**
Dijital Oyun Bağımlılık Düzeyi	**Gruplar arası**	**2858.49**	**5**	**571.69**	**1.889**	**.094**		
	Gruplar içi	**314709.36**	**1040**	**302.60**				
	Toplam	**317567.86**	**1045**					

1:okuma yazma bilmiyor-okur yazar 2:ilkokul 3:ortaokul 4:lise 5:önlisans 6:lisans-lisansüstü

Çizelge 4.10'da verilen test sonuçlarından elde edilen bulgular incelendiğinde ortaokul öğrencilerinin dijital oyun bağımlılık puanları anne öğrenim durumuna göre farklılaşmamaktadır ($F_{(5\text{-}1040)}$=1.889, p>.05). Ancak dijital oyun oynamaya yönelik aşırı odaklanma ve çatışma boyutunda ($F_{(5\text{-}1040)}$=2.340, p<.05) ve yoksunluğun psikolojik-fizyolojik yansıması ve oyuna dalma boyutunda ($F_{(5\text{-}1040)}$=4.577, p<.05) anlamlı farklılıklar tespit edilmiştir. Anne eğitim düzeyinin; dijital oyun oynamaya yönelik aşırı odaklanma ve çatışma değişkeni (η^2=.011) ve yoksunluğun psikolojik-fizyolojik yansıması ve oyuna dalma değişkeni üzerindeki etkisi (η^2=.009) olmak üzere küçük etki değerine sahiptir (η^2<.06). Bir başka deyişle dijital oyun oynamaya yönelik aşırı odaklanma ve çatışma puanlarında gözlenen varyansın %1.1'i ve yoksunluğun psikolojik-fizyolojik yansıması ve oyuna dalma puanlarında gözlenen varyansın %0.9'u anne eğitim düzeyi değişkenine bağlıdır.

Dijital oyun bağımlılığı ölçeği alt faktörleri bakımından ortaya çıkan anlamlı farkın hangi öğrenim düzeyleri arasında gerçekleştiğini belirlemek için uygulanan Tukey çoklu karşılaştırma testi sonucuna göre; dijital oyun oynamaya yönelik aşırı odaklanma ve çatışma puanlarında ortaya çıkan farkın anne öğrenim düzeyi okuma yazma bilmeyen-okuryazar olan çocukların puan ortalamasının ($\bar{X}$=15.15), anne öğrenim düzeyi ortaokul olan çocukların puan ortalamasından ($\bar{X}$=12.87) ve anne öğrenim düzeyi lise olan çocukların puan ortalamasından ($\bar{X}$=12.80) daha yüksek olduğundan kaynaklandığı görülmektedir. Yoksunluğun psikolojik-fizyolojik yansıması ve oyuna dalma puanlarında ortaya çıkan farkın ise anne öğrenim düzeyi okuma yazma bilmeyen- okuryazar olan

çocukların puan ortalamasının ($\bar{X}$=8.75); anne öğrenim düzeyi lise olan çocukların puan ortalamasından ($\bar{X}$=7.14) ve anne öğrenim düzeyi lisans-lisansüstü olan çocukların puan ortalamasından ($\bar{X}$=7.45) daha yüksek olduğundan kaynaklandığı görülmektedir. Diğer taraftan anne öğrenim seviyesi ilkokul olan çocukların yoksunluğun psikolojik-fizyolojik yansıması ve oyuna dalma puanları ortalaması ($\bar{X}$=8.07), anne öğrenim düzeyi lise olan çocukların puan ortalamasından ($\bar{X}$=7.14) daha yüksek olduğu görülmektedir.

4.1.11. Ortaokul Öğrencilerinin Dijital Oyun Bağımlılık Puanlarının Baba Eğitim Düzeyi Değişkeni Açısından İncelenmesi

Baba öğrenim düzeyi değişkeninin dijital oyun bağımlılığı ölçeği ve alt faktörlerine ait puanlar üzerinde istatistiksel olarak anlamlı farklılık gösterip göstermediğini tespit etmek amacıyla gerçekleştirilen ilişiksiz örneklemler tek yönlü varyans analizi sonuç tablosu Çizelge 4.11'de verilmiştir.

Çizelge 4.11. Ortaokul öğrencilerinin dijital oyun bağımlılık puanlarının baba öğrenim durumu değişkenine göre ANOVA sonuçları

Değişken	*Varyansın Kaynağı*	*Kareler Toplamı*	*sd*	*Kareler Ortalaması*	*F*	*p*	η^2	*Anlamlı Fark*
Dijital Oyun Oynamaya Yönelik Aşırı Odaklanma ve Çatışma	Gruplar arası	410.62	5	82.12	2.754	**.018***	0.013	**1-5**
	Gruplar içi	31018.14	1040	29.82				
	Toplam	31428.77	1045					
Oyun Süresinde Tolerans Gelişimi ve Oyuna Yüklenen Değer	Gruplar arası	167.84	5	33.56	.772	.570		
	Gruplar içi	45204.47	1040	43.46				
	Toplam	45372.32	1045					
Bireysel ve Sosyal Görevlerin/Ödevlerin Ertelenmesi	Gruplar arası	295.06	5	59.01	3.073	**.009***	0.014	**2-6**
	Gruplar içi	19971.70	1040	19.20				
	Toplam	20266.77	1045					
Yoksunluğun Psikolojik-Fizyolojik Yansıması ve Oyuna Dalma	Gruplar arası	166.25	5	33.25	3.483	**.004***	0.016	**1-4**
	Gruplar içi	9926.87	1040	9.54				**1-5**
	Toplam	10093.12	1045					**1-6**
Dijital Oyun Bağımlılık Düzeyi	**Gruplar arası**	**3381.32**	**5**	**676.26**	**2.239**	**.049***	**0.010**	**1-6**
	Gruplar içi	**314186.54**	**1040**	**302.10**				
	Toplam	**317567.86**	**1045**					

1:okuma yazma bilmiyor-okuryazar 2:ilkokul 3:ortaokul 4:lise 5:önlisans 6:lisans-lisansüstü

Çizelge 4.11'de yer alan bulgulara göre dijital oyun bağımlılığı ölçeğinden alınan puanlar ile baba öğrenim düzeyi değişkeni arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olduğu görülmektedir ($F_{(5-1040)}$=2.239, p<.05). Anlamlı farkın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla gerçekleştirilen Tukey çoklu karşılaştırma test sonucuna göre; baba öğrenim düzeyi okuma yazma bilmeyen-okuryazar olan çocukların dijital oyun bağımlılığı ölçeğinden aldıkları puanların ortalamasının ($\bar{X}$=54.46), baba öğrenim düzeyi lisans-lisansüstü olan çocukların puan ortalamasından ($\bar{X}$=46.24) daha yüksek

olduğu görülmektedir. Baba eğitim düzeyi değişkeni dijital oyun bağımlılık puanları üzerinde (η^2=.010) küçük etki değerine sahiptir (η^2<0.06). Elde edilen bu bulguya göre baba eğitim düzeyi dijital oyun bağımlılığı puanlarında gözlenen varyansın %0.1'ini açıklayabilmektedir.

Dijital oyun bağımlılığı ölçeği alt faktörlerinde ise dijital oyun oynamaya yönelik aşırı odaklanma ve çatışma boyutunda ($F_{(5\text{-}1040)}$=2.754, p<.05), bireysel ve sosyal görevlerin/ödevlerin ertelenmesi boyutunda ($F_{(5\text{-}1040)}$=3.073, p<.05) ve yoksunluğun psikolojik-fizyolojik yansıması ve oyuna dalma boyutunda ($F_{(5\text{-}1040)}$=3.483, p<.05) baba eğitim düzeyi değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı farkların olduğu görülmektedir. Gerçekleştirilen Levene testi sonucuna göre yoksunluğun psikolojik-fizyolojik yansıması ve oyuna dalma boyutunda varyansların eşit olduğu görülmektedir. Farklılıkların hangi eğitim düzeyleri arasında olduğunu tespit etmek için gerçekleştirilen Tukey çoklu karşılaştırma testi sonucuna göre; baba öğrenim düzeyi okuma yazma bilmeyen-okuryazar olan çocukların puan ortalamasının ($\bar{X}$=8.92), baba öğrenim düzeyi; lise ($\bar{X}$=7.51), önlisans ($\bar{X}$=7.08) ve lisans-lisansüstü ($\bar{X}$=7.24) olan çocukların puan ortalamasından daha yüksek olduğu görülmektedir.

Ölçeğin alt faktörlerinden dijital oyun oynamaya yönelik aşırı odaklanma ve çatışma ve bireysel ve sosyal görevlerin/ödevlerin ertelenmesi boyutlarında; Levene testi sonucuna göre varyansların eşit olmadığı görülmektedir. Farklılıkların hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla gerçekleştirilen post-hoc testlerinden Games-Howell test sonucuna göre; farklılaşmanın dijital oyun oynamaya yönelik aşırı odaklanma ve çatışma alt boyutunda baba öğrenim durumu okuma yazma bilmeyen-okuryazar olan çocukların puan ortalamasının ($\bar{X}$=15.70), baba öğrenim düzeyi önlisans olan çocukların puan ortalamasından ($\bar{X}$=12.41) daha yüksek olduğundan, bireysel ve sosyal görevlerin/ödevlerin ertelenmesi faktörüne ilişkin olarak baba öğrenim durumu ilkokul olan çocukların puan ortalamasının ($\bar{X}$=10.65), baba öğrenim seviyesi lisans-lisansüstü olan çocukların puan ortalamasından ($\bar{X}$=5.46) daha yüksek olduğundan kaynaklandığı görülmektedir.

Baba eğitim düzeyi değişkeni dijital oyun oynamaya yönelik aşırı odaklanma ve çatışma puanları üzerinde (η^2=.013), bireysel ve sosyal görevlerin/ödevlerin ertelenmesi puanları üzerinde (η^2=.014) ve yoksunluğun psikolojik-fizyolojik yansıması ve oyuna

dalma puanları üzerinde (η^2=.016) küçük etki değerine sahiptir (η^2<.06). Elde edilen bu bulguya göre baba eğitim düzeyi; dijital oyun oynamaya yönelik aşırı odaklanma ve çatışma, bireysel ve sosyal görevlerin/ödevlerin ertelenmesi ve yoksunluğun psikolojik-fizyolojik yansıması ve oyuna dalma puanlarında gözlenen varyansın %0.1'ini açıklayabilmektedir.

4.1.12. Ortaokul Öğrencilerinin Dijital Oyun Bağımlılık Puanlarının Hane Gelir Düzeyi Değişkeni Açısından İncelenmesi

Ortaokul öğrencilerinin dijital oyun bağımlılığı ölçeği ve alt boyutlarına ait puanlarının hane gelir düzeylerine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla gerçekleştirilen ilişkisiz örneklemler tek yönlü varyans analizi testi sonuç tablosu Çizelge 4.12'de sunulmuştur.

Çizelge 4.12. Ortaokul öğrencilerinin dijital oyun bağımlılık puanlarının hane gelir düzeyi değişkenine göre ANOVA sonuçları

Değişken	*Varyansın Kaynağı*	*Kareler Toplamı*	*sd*	*Kareler Ortalaması*	*F*	*p*	*η^2*	*Anlamlı Fark*
Dijital Oyun Oynamaya Yönelik Aşırı Odaklanma ve Çatışma	Gruplar arası	166.51	4	41.62	1.386	.237		
	Gruplar içi	31262.25	1041	30.03				
	Toplam	31428.77	1045					
Oyun Süresinde Tolerans Gelişimi ve Oyuna Yüklenen Değer	Gruplar arası	108.62	4	27.15	.625	.645		
	Gruplar içi	45263.70	1041	43.48				
	Toplam	45372.32	1045					
Bireysel ve Sosyal Görevlerin/Ödevlerin Ertelenmesi	Gruplar arası	127.21	4	31.80	1.644	.161		
	Gruplar içi	20139.55	1041	19.34				
	Toplam	20266.77	1045					
Yoksunluğun Psikolojik-Fizyolojik Yansıması ve Oyuna Dalma	Gruplar arası	146.52	4	36.63	3.834	**.004***	0.014	**1-2** **1-3**
	Gruplar içi	9946.59	1041	9.55				
	Toplam	10093.12	1045					
Dijital Oyun Bağımlılık Düzeyi	**Gruplar arası**	**1578.55**	**4**	**394.64**	**1.300**	**.268**		
	Gruplar içi	**315989.30**	**1041**	**303.54**				
	Toplam	**317567.86**	**1045**					

*1:0-4250 2: 4251-8500 3:8501-12750 4:12.751-17.000 5:17.000 ve üzeri
** Asgari ücret: 4250 Türk Lirası.

Çizelge 4.12'de sunulan bulgulara göre; ortaokul öğrencilerinin dijital oyun bağımlılığı ölçeğinden aldıkları puanlar hane gelir düzeylerine göre farklılaşmamaktadır ($F_{(4-1041)}$=1.300, p>.05). Ölçeğin alt faktörlerinden yoksunluğun psikolojik-fizyolojik yansıması ve oyuna dalma bileşeni için hane gelir düzeyi değişkeni açısından anlamlı farklılık görülmektedir ($F_{(4-1041)}$=3.834, p<.05). Varyansların homojenliğinin sınandığı Levene testi sonucuna göre grup varyanslarının eşit olmadığı tespit edilmiştir (p<.05). Farklılaşmanın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla gerçekleştirilen Games-Howell testi sonucuna göre; yoksunluğun psikolojik- fizyolojik yansıması ve

oyuna dalma puan ortalamaları hane gelir düzeyi 0-4250 TL olan hanelerde yaşayan çocukların ($\bar{X}$=8.06), aylık hane geliri 4251-8500 TL olan çocukların puan ortalamalarından ($\bar{X}$=7.33) ve 8501-12750 TL olan hanelerde yaşayan çocukların puan ortalamalarından ($\bar{X}$=7.15) daha fazladır.

Hane gelir düzeyi yoksunluğun psikolojik- fizyolojik yansıması ve oyuna dalma puanları üzerinde (η^2=.014) küçük etki değerine sahiptir (η^2<.06). Elde edilen bu bulguya göre hane gelir düzeyi yoksunluğun psikolojik- fizyolojik yansıması ve oyuna dalma puanlarında gözlenen varyansın %0.1'ini açıklayabilmektedir.

4.1.13. Ortaokul Öğrencilerinin Dijital Oyun Bağımlılık Puanlarının Algıladıkları Ebeveynlik Stilleri Açısından İncelenmesi

Ortaokul öğrencilerinin dijital oyun bağımlılığı ölçeği ve alt faktörlerinden aldıkları puanların algıladıkları ebeveyn tutumlarına göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere gerçekleştirilen tek yönlü varyans analizi sonuç tablosu Çizelge 4.13'te verilmiştir.

Çizelge 4.13. Ortaokul öğrencilerinin algıladıkları ebeveynlik stillerinin dijital oyun bağımlılık puanlarına göre ANOVA sonuçları

Değişken	*Varyansın Kaynağı*	*Kareler Toplamı*	*sd*	*Kareler Ortalaması*	*F*	*p*	*η^2*	*Anlamlı Fark*
Dijital Oyun Oynamaya Yönelik Aşırı Odaklanma ve Çatışma	Gruplar arası	920.573	3	306.858	10.481	**.000***	0.029	**1-3** **1-4**
	Gruplar içi	30508.197	1042	29.278				
	Toplam	31428.770	1045					
Oyun Süresinde Tolerans Gelişimi ve Oyuna Yüklenen Değer	Gruplar arası	1106.280	3	368.760	8.680	**.000***	0.024	**1-4** **3-4**
	Gruplar içi	44266.042	1042	42.482				
	Toplam	45372.322	1045					
Bireysel ve Sosyal Görevlerin/Ödevlerin Ertelenmesi	Gruplar arası	920.697	3	306.899	16.530	**.000***	0.045	**1-4** **3-4**
	Gruplar içi	19346.073	1042	18.566				
	Toplam	20266.770	1045					
Yoksunluğun Psikolojik-Fizyolojik Yansıması ve Oyuna Dalma	Gruplar arası	153.674	3	51.225	5.370	**.001***	0.015	**1-4** **3-4**
	Gruplar içi	9939.447	1042	9.539				
	Toplam	10093.120	1045					
Dijital Oyun Bağımlılık Düzeyi	**Gruplar arası**	**10310.679**	**3**	**3436.893**	**11.656**	**.000***	**0.032**	**1-4** **3-4**
	Gruplar içi	**307257.184**	**1042**	**294.873**				
	Toplam	**317567.863**	**1045**					

1: ihmalkâr 2: otoriter 3: müsamahakâr 4: demokratik

Çizelge 4.13'te verilen bulgulara göre; ortaokul öğrencilerinin ölçeğin dijital oyun oynamaya yönelik aşırı odaklanma ve çatışma boyutunda ($F_{(3-1042)}$=10.481, p<.05), oyun süresinde tolerans gelişimi ve oyuna yüklenen değer boyutunda ($F_{(3-1042)}$=8.680, p<.05), bireysel ve sosyal görevlerin/ödevlerin ertelenmesi boyutunda ($F_{(3-1042)}$=16.530, p<.05), yoksunluğun psikolojik- fizyolojik yansıması boyutunda ($F_{(3-1042)}$=5.370, p<.05) ve dijital

oyun bağımlılık düzeyleri bakımından algıladıkları ebeveyn tutumlarına göre anlamlı olarak farklıdır ($F_{(3-1042)}$=11.656, p<.05).

Algılanan ebeveynlik stili dijital oyun oynamaya yönelik aşırı odaklanma ve çatışma boyutunda (η^2=.029), oyun süresinde tolerans gelişimi ve oyuna yüklenen değer boyutunda (η^2=.024), bireysel ve sosyal görevlerin/ödevlerin ertelenmesi boyutunda (η^2=.045), yoksunluğun psikolojik-fizyolojik yansıması ve oyuna dalma boyutunda (η^2=.015) ve dijital oyun bağımlılığı puanlarında (η^2=.032) küçük etki değerine sahiptir (η^2<.06). Bir başka deyişle algılanan ebeveynlik stilleri oyun oynamaya yönelik aşırı odaklanma ve çatışma puanlarında gözlenen varyansın % 0.2'sini oyun süresinde tolerans gelişimi ve oyuna yüklenen değer puanlarında gözlenen varyansın % 0.2'sini, bireysel ve sosyal görevlerin/ödevlerin ertelenmesi puanlarında gözlenen varyansın % 0.4'ünü, yoksunluğun psikolojik-fizyolojik yansıması ve oyuna dalma puanlarında % 0.1'ini ve dijital oyun bağımlılık puanlarında gözlenen varyansın % 0.3'ünü açıklayabilmektedir.

Varyansların homojenliğinin sınandığı Levene testi sonucuna göre; dijital oyun oynamaya yönelik aşırı odaklanma ve çatışma, bireysel ve sosyal görevlerin/ödevlerin ertelenmesi, yoksunluğun psikolojik- fizyolojik yansıması ve oyuna dalma alt faktörlerinde ve dijital oyun bağımlılığı düzeyinde grup varyanslarının eşit olmadığı, oyun süresinde tolerans gelişimi ve oyuna yüklenen değer alt faktöründe ise grup varyanslarının eşit olduğu tespit edilmiştir.

Oyun süresinde tolerans gelişimi ve oyuna yüklenen değer alt faktöründe anlamlı farkın kaynağın kaynağını belirlemek amacıyla gerçekleştirilen Scheffe çoklu karşılaştırma test sonucuna göre; demokratik tutum sergileyen ebeveynlerin çocuklarının puan ortalamaları ($\bar{X}$=15.54), ihmalkâr tutum sergileyen ebeveynlerin çocuklarının puan ortalamalarından ($\bar{X}$=18.17) ve müsamahakâr tutum sergileyen ebeveynlerin çocuklarının puan ortalamalarından ($\bar{X}$=16.96) daha düşük olduğu görülmektedir.

Grup varyanslarının eşit olmadığı alt faktörler ve dijital oyun bağımlılık düzeyi için anlamlı farkın kaynağını belirlemek amacıyla gerçekleştirilen Games-Howell test sonucuna göre; dijital oyun oynamaya yönelik aşırı odaklanma ve çatışma boyutunda ebeveynlerinin ihmalkâr olduğunu düşünen ortaokul öğrencilerinin puan ortalaması ($\bar{X}$=14.90), ebeveynlerinin müsamahakâr ($\bar{X}$=12.78) ve demokratik ($\bar{X}$=12.81) olduğunu düşünen öğrencilerin puan ortalamasından daha yüksektir. Bireysel ve sosyal görevlerin/ertelenmesi alt faktöründe ebeveynlerinin ihmalkâr olduğunu düşünen

ortaokul öğrencilerinin puan ortalaması ($\bar{X}$=12.07), ebeveynlerinin müsamahakâr ($\bar{X}$=9.85) ve demokratik ($\bar{X}$=9.72) olduğunu düşünen öğrencilerin puan ortalamasından daha yüksektir. Yoksunluğun psikolojik-fizyolojik yansıması ve oyuna dalma boyutunda algıladıkları ebeveynlik stilinin ihmalkâr olduğu ortaokul öğrencilerinin puan ortalaması ($\bar{X}$=8.32), ebeveynlerinin müsamahakâr ($\bar{X}$=7.51) ve demokratik ($\bar{X}$=7.42) olduğunu düşünen öğrencilerin puan ortalamasından daha yüksektir. Ölçeğin genelinden alınan puanlar incelendiğinde ebeveynlerinin ihmalkâr olduğunu düşünen ortaokul öğrencilerinin puan ortalaması ($\bar{X}$=53.48), ebeveynlerinin müsamahakâr ($\bar{X}$=47.11) ve demokratik ($\bar{X}$=45.50) olduğunu düşünen öğrencilerin puan ortalamasından daha yüksektir.

4.1.14. Ortaokul Öğrencilerinin Dijital Oyun Bağımlılık Puanlarının Aile Yakınlığı ve Aile Kontrolü Boyutları Açısından İncelenmesi

Ortaokul öğrencilerinin dijital oyun bağımlılık puanlarının ebeveynlerinin internet tutumlarına ilişkin aile yakınlığı ve aile kontrolü boyutları ile ilişkisinin test edildiği Pearson Momentler Çarpımı korelasyonuna ait sonuçlar Çizelge 4.14'te sunulmuştur.

Çizelge 4.14. Ortaokul öğrencilerinin dijital oyun bağımlılığı ölçeği ve alt boyutları ile algılanan ebeveyn internet tutumunun alt boyutları aile yakınlığı ve aile kontrolü değişkenleri arasındaki ilişki

	1	**2**	**3**	**4**	**5**	**6**	**7**
1.Aile Yakınlığı							
2.Aile Kontrolü	**.625****						
3. Dijital Oyun Bağımlılığı	**-.269****	**-.102****					
4.Dijital Oyun Oynamaya Yönelik Aşırı Odaklanma ve Çatışma	**-.242****	**-.060****	.928**				
5.Oyun Süresinde Tolerans Gelişimi ve Oyuna Yüklenen Değer	**-.226****	**-.135****	-.908**	.772**			
6.Bireysel ve Sosyal Görevlerin/Ödevlerin Ertelenmesi	**-.277****	**-.086****	.871**	.766**	.685**		
7. Yoksunluğun Psikolojik-Fizyolojik Yansıması ve Oyuna Dalma	**-.212****	**-.060****	.813**	.715**	.639**	.667**	

**.01 korelasyon anlamlılık düzeyidir.

Çizelge 4.14'te sunulan bulgulara göre; ortaokul öğrencilerinin ebeveynlerine ilişkin algıladıkları internet tutumunun alt boyutları olan aile yakınlığı ile aile kontrolü boyutları arasındaki ilişki pozitif yönde, orta büyüklükte olup istatistiksel açıdan anlamlıdır (r=.625, p<.01). Aile yakınlığı puanları arttıkça aile kontrolü puanlarının arttığı söylenebilir. Determinasyon katsayısı dikkate alındığında (r^2=0.39) aile yakınlığı puanlarındaki değişim, aile kontrolü puanlarındaki değişimin %39'unu

açıklayabilmektedir şeklinde ifade edilebilir. Algılanan ebeveyn tutumunun aile yakınlığı alt boyutu ile ortaokul öğrencilerinin dijital oyun bağımlılık puanları arasında negatif yönde ve düşük düzeyde anlamlı ilişki bulunmaktadır (r=-.269, p<.01). Ebeveynlerin çocukları ile olan yakınlıkları arttıkça dijital oyun bağımlılık puanlarında azalma görülmektedir yorumu yapılabilir. Ek olarak aile yakınlığı puanlarındaki değişim, dijital oyun bağımlılık puanlarındaki değişimin %7'sini açıklamaktadır (r^2=0.07). Aile yakınlığı puanları ile dijital oyun oynamaya yönelik aşırı odaklanma ve çatışma (r=-.242, p<.01), oyun süresinde tolerans gelişimi ve oyuna yüklenen değer (r=-.226, p<.01), bireysel ve sosyal görevlerin/ödevlerin ertelenmesi (r=-.277, p<.01) ve yoksunluğun psikolojik-fizyolojik yansıması ve oyuna dalma alt boyutları arasındaki ilişkinin (r=-.212, p<.01) negatif yönde ve düşük düzeyde olduğu görülmektedir.

Ortaokul öğrencilerinin ebeveynlerine ilişkin algıladıkları internet tutumunun aile kontrolü alt boyutu ile dijital oyun bağımlılık puanları arasındaki ilişkinin negatif yönde ve düşük düzeyde istatistiksel açıdan anlamlı olduğu görülmektedir (r=-.102, p<.01). Ebeveynlerin çocukları üzerindeki kontrolleri arttıkça dijital oyun bağımlılık seviyelerinde azalma olduğu söylenebilir. Ayrıca determinasyon katsayısı dikkate alındığında aile kontrolü puanlarındaki değişim, dijital oyun bağımlılık puanlarındaki değişimin %1'ini açıklayabildiğini söylemek mümkündür (r^2=0.01). Aile kontrolü puanları ile dijital oyun oynamaya yönelik aşırı odaklanma ve çatışma (r=-.060, p<.01), oyun süresinde tolerans gelişimi ve oyuna yüklenen değer (r=-.135, p<.01), bireysel ve sosyal görevlerin/ödevlerin ertelenmesi (r=-.086, p<.01) ve yoksunluğun psikolojik-fizyolojik yansıması ve oyuna dalma alt boyutları arasındaki ilişkinin (r=-.060, p<.01) negatif yönlü ve düşük düzeyde olduğu görülmektedir.

Ortaokul öğrencilerinin algıladıkları ebeveyn tutumlarına ait aile yakınlığı ve aile kontrolü boyutlarının dijital oyun bağımlılığı üzerindeki yordayıcılık düzeyinin belirlenebilmesi amacıyla çoklu doğrusal regresyon analizinden yararlanılmıştır. Analize ait bulgular Çizelge 4.15'te gösterilmektedir.

Çizelge 4.15. Ortaokul öğrencilerinin algıladıkları ebeveyn tutumlarına ait aile yakınlığı ve aile kontrolü boyutlarının dijital oyun bağımlılık düzeylerini yordamaya yönelik çoklu doğrusal regresyon analizi sonuçları

Yordayan Değişken	*B*	*Standart Hata*	*β*	*t*	*p*	İkili r	Kısmi r
Sabit	66.453	2.241		29.656	.000		
Aile yakınlığı	-6.620	.748	-.337	-8.847	.000	-.269	-.264
Aile Kontrolü	2.028	.714	-.108	2.843	.005	-.102	-.088
R=.282	($F_{(2\text{-}1043)}$=45.070)						
R^2=.080	p=.000						

Ortaokul öğrencilerinin dijital oyun bağımlılık düzeyleri üzerinde etkisi olduğu düşünülen internet aile tutumu alt boyutları; aile yakınlığı ve aile kontrolü değişkenlerinin dijital oyun bağımlılığını yordama düzeyini ortaya koymak için gerçekleştirilen çoklu doğrusal regresyon analizi sonuçlarına ait bulguların yer aldığı Çizelge 4.15 incelendiğinde; bağımlı değişkeni yordamak için aile yakınlığı ve aile kontrolü değişkenlerinin birlikte oluşturulan regresyon analizi sonucu (R=.282, R^2=.080) istatistiksel açıdan anlamlıdır [($F_{(2\text{-}1043)}$=45.070), p<.01]. Aile yakınlığı ve aile kontrolü değişkenleri dijital oyun bağımlılığı üzerindeki değişimin %8'ini açıklamaktadır. Aile kontrolü ve aile yakınlığı boyutlarının dijital oyun bağımlılığının anlamlı bir yordayıcısı olduğu görülmektedir (p<.05). Aile yakınlığı değişkeni dijital oyun bağımlılığının negatif düzeyde anlamlı (β=-.337), aile kontrolü değişkeni dijital oyun bağımlılığının negatif yönde anlamlı (β=-.108) yordayıcısı olduğu bulgularına ek olarak, aile yakınlığı değişkeninin dijital oyun bağımlılığı için daha iyi bir yordayıcı olduğu söylenebilir. Yordayıcı değişkenlerle dijital oyun bağımlılığı arasındaki ilişkilere bakıldığında aile yakınlığı boyutu ile (r=-.269), [aile kontrolü değişkeninin etkisi kontrol edildiğinde (r=-.264)], aile kontrolü boyutu ile (r=-.102), [aile yakınlığı değişkeninin etkisi kontrol edildiğinde (r=-.088)] düzeyinde korelasyon gözlenmektedir.

4.1.15. Ortaokul öğrencilerinin Dijital Oyun Bağımlılık Düzeylerinin Dijital Ebeveynlik Farkındalık Ölçeği Alt Boyutları Açısından İncelenmesi

Dijital ebeveynlik farkındalık ölçeğinin olumsuz model olma alt boyutu ile dijital oyun bağımlılığı ölçeği ve alt boyutlarına ait puanların ilişkisinin incelendiği Pearson Momentler Çarpımı korelasyonuna ait bulgular Çizelge 4.16'da verilmiştir.

Çizelge 4.16. Dijital ebeveynlik farkındalık ölçeğinin olumsuz model olma alt boyutu ile ortaokul öğrencilerinin dijital oyun bağımlılık düzeyleri arasındaki ilişki

	1	*2*	*3*	*4*	*5*	*6*
1.Olumsuz Model Olma						
2.Dijital Oyun Bağımlılığı	**.287****					
3.Dijital Oyun Oynamaya Yönelik Aşırı Odaklanma ve Çatışma	**.284****	.928**				
4.Oyun Süresinde Tolerans Gelişimi ve Oyuna Yüklenen Değer	**.251****	.908**	.772**			
5.Bireysel ve Sosyal Görevlerin/Ödevlerin Ertelenmesi	**.239****	.871**	.766**	.685**		
6. Yoksunluğun Psikolojik-Fizyolojik Yansıması ve Oyuna Dalma	**.239****	.813**	.715*	.639**	.667**	

**.01 korelasyon anlamlılık düzeyidir.

Çizelge 4.16'daki bulgular incelendiğinde; ebeveynlerin dijital ebeveynlik farkındalık ölçeği olumsuz model olma alt boyutuna ait puanları; ortaokul öğrencilerinin dijital oyun bağımlılık puanları ile (r=.287, p<.01), dijital oyun oynamaya yönelik aşırı odaklanma ve çatışma puanları ile (r=.284, p<.01), oyun süresinde tolerans gelişimi ve oyuna yüklenen değer puanları ile (r=.251, p<.01), bireysel ve sosyal görevlerin/ödevlerin ertelenmesi puanları ile (r=.239, p<.01) ve yoksunluğun psikolojik-fizyolojik yansıması ve oyuna dalma puanları ile (r=.239, p<.01) pozitif yönde ve düşük düzeyde anlamlı ilişkiye sahiptir. Olumsuz model olma puanlarındaki değişim; dijital oyun bağımlılık ve dijital oyun oynamaya yönelik aşırı odaklanma ve çatışma puanlarındaki değişimin %8'ini, oyun süresinde tolerans gelişimi ve oyuna yüklenen değer puanlarındaki değişimin %6'sını, bireysel ve sosyal görevlerin/ödevlerin ertelenmesi ve yoksunluğun psikolojik-fizyolojik yansıması ve oyuna dalma puanlarındaki değişimin %5'ini açıklayabilmektedir.

Dijital ebeveynlik farkındalık ölçeğinin dijital ihmal alt boyutu ile dijital oyun bağımlılığı ve alt boyutlarına ait puanların ilişkisinin incelendiği Pearson Momentler Çarpımı korelasyonuna ait bulgular Çizelge 4.17'de gösterilmektedir.

Çizelge 4.17. Dijital ebeveynlik farkındalık ölçeğinin dijital ihmal alt boyutu ile ortaokul öğrencilerinin dijital oyun bağımlılığı düzeyleri arasındaki ilişki

	1	*2*	*3*	*4*	*5*	*6*
1.Dijital İhmal						
2.Dijital Oyun Bağımlılığı	**.372****					
3.Dijital Oyun Oynamaya Yönelik Aşırı Odaklanma ve Çatışma	**.349****	.928**				
4.Oyun Süresinde Tolerans Gelişimi ve Oyuna Yüklenen Değer	**.352****	.908**	.772**			
5.Bireysel ve Sosyal Görevlerin/Ödevlerin Ertelenmesi	**.302****	.871**	.766**	.685**		
6. Yoksunluğun Psikolojik-Fizyolojik Yansıması ve Oyuna Dalma	**.209****	.813**	.715*	.639**	.667**	

**.01 korelasyon anlamlılık düzeyidir.

Çizelge 4.17'deki bulgulara göre; ebeveynlerin dijital ebeveynlik farkındalık ölçeği dijital ihmal alt boyutuna ilişkin puanları; ortaokul öğrencilerinin dijital oyun bağımlılığı puanları ile($r=.372$, $p<.01$), dijital oyun oynamaya yönelik aşırı odaklanma ve çatışma puanları ile ($r=.349$, $p<.01$), oyun süresinde tolerans gelişimi ve oyuna yüklenen değer puanları ile ($r=.352$, $p<.01$), bireysel ve sosyal görevlerin/ödevlerin ertelenmesi puanları ile ($r=.302$, $p<.01$) pozitif yönde ve orta düzeyde ancak yoksunluğun psikolojik-fizyolojik yansıması ve oyuna dalma puanları ile ($r=.209$, $p<.01$) pozitif yönde ve düşük düzeyde anlamlı ilişkiye sahiptir. Dijital ihmal değişkeni puanlarındaki değişim; dijital oyun bağımlılığı puanlarındaki değişimin %13'ünü, dijital oyun oynamaya yönelik aşırı odaklanma ve çatışma ve oyun süresinde tolerans gelişimi ve oyuna yüklenen değer puanlarındaki değişimin %12'sini, bireysel ve sosyal görevlerin/ödevlerin ertelenmesi puanlarındaki değişimin %9'unu ve yoksunluğun psikolojik-fizyolojik yansıması ve oyuna dalma puanlarındaki değişimin %4'ünü açıklayabilmektedir.

Dijital ebeveynlik farkındalık ölçeğinin verimli kullanım alt boyutu ile dijital oyun bağımlılığı ölçeği ve alt boyutlarına ait puanların ilişkisinin incelendiği Pearson Momentler Çarpımı korelasyonuna ait bulgular Çizelge 4.18'de gösterilmektedir.

Çizelge 4.18. Dijital ebeveynlik farkındalık ölçeğinin verimli kullanım alt boyutu ile ortaokul öğrencilerinin dijital oyun bağımlılık düzeyleri arasındaki ilişki

	1	*2*	*3*	*4*	*5*	*6*
1.Verimli Kullanım						
2.Dijital Oyun Bağımlılığı	**-.111****					
3.Dijital Oyun Oynamaya Yönelik Aşırı Odaklanma ve Çatışma	**-.106****	.928**				
4.Oyun Süresinde Tolerans Gelişimi ve Oyuna Yüklenen Değer	**-.052**	.908**	.772**			
5.Bireysel ve Sosyal Görevlerin/Ödevlerin Ertelenmesi	**-.161****	.871**	.766**	.685**		
6. Yoksunluğun Psikolojik-Fizyolojik Yansıması ve Oyuna Dalma	**-.098****	.813**	.715*	.639**	.667**	

**.01 korelasyon anlamlılık düzeyidir.

Çizelge 4.18'deki verilen bulgulara göre; ebeveynlerin dijital ebeveynlik farkındalık ölçeği verimli kullanım alt boyutuna ilişkin puanları; ortaokul öğrencilerinin dijital oyun bağımlılık puanları ile (r=-.111, p<.01), dijital oyun oynamaya yönelik aşırı odaklanma ve çatışma puanları ile (r=-.106, p<.01), bireysel ve sosyal görevlerin/ödevlerin ertelenmesi puanları ile (r=-.161, p<.01) yoksunluğun psikolojik-fizyolojik yansıması ve oyuna dalma puanları ile (r=-.098, p<.01) negatif yönde ve düşük düzeyde anlamlı ilişkiye sahiptir. Ebeveynlerin dijital ebeveynlik farkındalık ölçeği verimli kullanım alt boyutuna ilişkin puanları ile oyun süresinde tolerans gelişimi ve oyuna yüklenen değer puanları arasındaki ilişki (r=-.052, p<.01) istatistiksel olarak anlamlı değildir. Verimli kullanım değişkeni puanlarındaki değişim; dijital oyun bağımlılığı ve dijital oyun oynamaya yönelik aşırı odaklanma ve çatışma puanlarındaki değişimin %1'ini, bireysel ve sosyal görevlerin/ödevlerin ertelenmesi puanlarındaki değişimin %2'sini ve yoksunluğun psikolojik-fizyolojik yansıması ve oyuna dalma puanlarındaki değişimin %0.9'unu açıklayabilmektedir.

Dijital ebeveynlik farkındalık ölçeğinin risklerden koruma alt boyutu ile dijital oyun bağımlılığı ölçeği ve alt boyutlarına ait puanların ilişkisinin incelendiği Pearson Momentler Çarpımı korelasyonuna ait bulgular Çizelge 4.19'da gösterilmektedir.

Çizelge 4.19. Dijital ebeveynlik farkındalık ölçeğinin risklerden koruma alt boyutu ile ortaokul öğrencilerinin dijital oyun bağımlılık düzeyleri arasındaki ilişki

	1	*2*	*3*	*4*	*5*	*6*
1.Risklerden Koruma						
2.Dijital Oyun Bağımlılığı	**-.206****					
3.Dijital Oyun Oynamaya Yönelik Aşırı Odaklanma ve Çatışma	**-.193****	.928**				
4.Oyun Süresinde Tolerans Gelişimi ve Oyuna Yüklenen Değer	**-.160****	.908**	.772**			
5.Bireysel ve Sosyal Görevlerin/Ödevlerin Ertelenmesi	**-.210****	.871**	.766**	.685**		
6. Yoksunluğun Psikolojik-Fizyolojik Yansıması ve Oyuna Dalma	**-.180****	.813**	.715*	.639**	.667**	

**.01 korelasyon anlamlılık düzeyidir.

Çizelge 4.19'daki bulgulara göre; ebeveynlerin dijital ebeveynlik farkındalık ölçeği risklerden koruma alt boyutuna ait puanları; ortaokul öğrencilerinin dijital oyun bağımlılık puanları ile (r=-.206, p<.01), dijital oyun oynamaya yönelik aşırı odaklanma ve çatışma puanları ile (r=-.193, p<.01), oyun süresinde tolerans gelişimi ve oyuna yüklenen değer puanları ile (r=-.160, p<.01), bireysel ve sosyal görevlerin/ödevlerin ertelenmesi puanları ile (r=-.210, p<.01) pozitif yönde ve orta düzeyde ancak yoksunluğun psikolojik-fizyolojik yansıması ve oyuna dalma puanları ile (r=-.180, p<.01) negatif yönde ve düşük düzeyde anlamlı ilişkiye sahiptir. Risklerden koruma değişkeni puanlarındaki değişim; dijital oyun bağımlılığı ve bireysel ve sosyal görevlerin/ödevlerin ertelenmesi puanlarındaki değişimin %4'ünü, dijital oyun oynamaya yönelik aşırı odaklanma ve çatışma ve yoksunluğun psikolojik-fizyolojik yansıması ve oyuna dalma puanlarındaki değişimin %3'ünü ve oyun süresinde tolerans gelişimi ve oyuna yüklenen değer puanlarındaki değişimin %2'sini ve açıklayabilmektedir.

4.1.16. Ortaokul Öğrencilerinin Dijital Oyun Bağımlılık Puanlarının Akademik Başarı Puanları Açısından İncelenmesi

Ortaokul öğrencilerinin dijital oyun bağımlılık puanları ile akademik başarı durumları arasındaki ilişkiyi ortaya koymak için Pearson Momentler Çarpımı korelasyon testi gerçekleştirilmiştir. Test sonucunun ifadesi Çizelge 4.20'de yer almaktadır.

Çizelge 4.20. Ortaokul öğrencilerinin dijital oyun bağımlılığı ve alt boyutları ile akademik başarıları arasındaki ilişki

	1	*2*	*3*	*4*	*5*	*6*
1.Akademik Başarı Puanı						
2. Dijital Oyun Bağımlılığı	**-.145****					
3.Dijital Oyun Oynamaya Yönelik Aşırı Odaklanma ve Çatışma	**-.130****	.928**				
4.Oyun Süresinde Tolerans Gelişimi ve Oyuna Yüklenen Değer	**-.061***	.908**	.772**			
5.Bireysel ve Sosyal Görevlerin/Ödevlerin Ertelenmesi	**-.200****	.871**	.766**	.685**		
6. Yoksunluğun Psikolojik-Fizyolojik Yansıması ve Oyuna Dalma	**-.169****	.813**	.715**	.639**	.667**	

**.01 korelasyon anlamlılık düzeyidir.

Çizelge 4.20'de verilen bulgular incelendiğinde; ortaokul öğrencilerinin akademik başarı puanları ile dijital oyun bağımlılık puanları arasında negatif yönde, düşük düzeyde ve istatistiksel olarak anlamlı ilişki bulunmaktadır (r=-.145, p<.01). Dijital oyun bağımlılık puanları arttıkça akademik başarı puanlarının düştüğü söylenebilir. Determinasyon katsayısı dikkate alındığında (r^2=0.02) dijital oyun bağımlılığı puanlarındaki değişim, akademik başarı puanlarındaki değişimin %2'sini açıklayabilmektedir. Akademik başarı puanları ile dijital oyun oynamaya yönelik aşırı odaklanma ve çatışma (r=-.130, p<.01), oyun süresinde tolerans gelişimi ve oyuna yüklenen değer (r=-.061, p<.01), bireysel ve sosyal görevlerin/ödevlerin ertelenmesi (r=-.200, p<.01) ve yoksunluğun psikolojik-fizyolojik yansıması ve oyuna dalma alt boyutları arasındaki ilişkinin (r=-.169, p<.01) negatif yönlü ve düşük düzeyde olduğu görülmektedir.

Ortaokul öğrencilerinin dijital oyun bağımlılık puanlarının akademik başarı üzerindeki etkisini belirlemek amacıyla basit doğrusal regresyon analizi işe koşulmuştur. Dijital oyun bağımlılığı puanlarının akademik başarıyı yordama gücünü ortaya koyan test sonucu Çizelge 4.21'de gösterilmiştir.

Çizelge 4.21. Dijital oyun bağımlılık puanlarının ortaokul öğrencilerinin akademik başarı puanlarını yordamaya yönelik basit doğrusal regresyon analizi sonuçları

	β	***t***	***p***	***R^2***	***F***	***p***
Sabit	88.412	69.994	.000	.021	22.341	.000
Dijital oyun bağımlılığı	-.145	-4.727	.000			

P<.01

Ortaokul öğrencilerinin dijital oyun bağımlılık puanlarının akademik başarı puanlarını yordama gücünü ortaya koymak için gerçekleştirilen ve Çizelge 4.21'de

verilen basit doğrusal regresyon analizi sonucuna göre; ortaokul öğrencilerinin dijital oyun bağımlılık puanları ile akademik başarıları arasında negatif yönde anlamlı bir ilişki olduğu (R=0.145, R^2=0.021) ve dijital oyun bağımlılığının akademik başarının bir yordayıcısı olduğu görülmektedir ($F_{(1-1044)}$=22.341), p<.05].

Test sonucuna göre; dijital oyun bağımlılığı akademik başarı puanlarının %2'sini açıklamaktadır. Regresyon denklemine esas yordayıcı değişkenin katsayısı (B=-.177) anlamlılık testi de, dijital oyun bağımlılığının negatif yönde anlamlı bir yordayıcısı olduğunu göstermektedir (p<.01).

4.2. Nitel Verilerin Analizi

Nitel çalışma grubunda yer alan ebeveynler ve çocuklarına ilişkin bazı demografik veriler Çizelge 4.22'de listelenmiştir.

Çizelge 4.22. Nitel çalışma grubuna ait bazı demografik veriler

Kod İsim	*Algılanan Ebeveynlik Stili*	*Cinsiyet*		*Yaş*		*Eğitim Düzeyi*		*Sınıf Düzeyi*
		Ebeveyn	*Çocuk*	*Ebeveyn*	*Çocuk*	*Anne*	*Baba*	*Çocuk*
E1	İhmalkâr	Anne	Erkek	46	13	Lisans	Lisans	7.sınıf
E2	Müsamahakâr	Anne	Kız	38	11	Lisansüstü	Lisansüstü	5.sınıf
E3	Otoriter	Anne	Erkek	39	12	Ortaokul	Lise	5.sınıf
E4	Demokratik	Anne	Erkek	42	10	Lise	Lisans	5.sınıf
E5	İhmalkâr	Anne	Kız	42	12	Lise	İlkokul	6.sınıf
E6	Müsamahakâr	Anne	Erkek	47	12	Ön lisans	Lisans	6.sınıf
E7	Otoriter	Anne	Erkek	33	14	Okumayazma bilmiyor	Ortaokul	8.sınıf
E8	Demokratik	Anne	Erkek	43	12	Ön lisans	Lisans	6.sınıf
E9	İhmalkâr	Anne	Kız	42	12	İlkokul	Lise	8.sınıf
E10	Müsamahakâr	Anne	Erkek	47	11	Lisans	Lisans	5.sınıf
E11	Otoriter	Anne	Erkek	43	12	Lisans	Lisans	5.sınıf
E12	Demokratik	Anne	Kız	37	11	Ön lisans	Lise	5.sınıf

Çizelge 4.22'de nitel çalışma grubunda yer alan ebeveynler ve çocuklarına ilişkin demografik verilere göre; görüşülen ebeveynlerin tamamı annelerden oluşmaktadır. Annelerin eğitim düzeyi incelendiğinde 1'i okuma yazma bilmiyor, 1'i ilkokul mezunu, 1'i ortaokul mezunu, 2'si lise mezunu, 3'ü ön lisans mezunu, 3'ü lisans mezunu ve bir tanesin de lisansüstü mezunu olduğu görülmektedir. Babaların eğitim düzeyine bakıldığında ise 1'inin lisansüstü mezunu, 6'sının lisans mezunu, 3'ünün lise mezunu ve 1'inin ortaokul ve 1'inin ilkokul mezunu olduğu görülmektedir. Çalışma grubunda yer alan annelerin yaşları 33-47 aralığındadır. Çocukların 8'i erkek, 4'ü kızdır. 6 çocuk 5. sınıf, 3 çocuk 6. sınıf, 1'i 7. sınıf, 2'si 8. sınıf düzeyinde öğrenim görmektedir. Çocukların 1'i 10 yaşında, 3'ü 11 yaşında, 6'sı 12 yaşında, 1'i 13 yaşında, 1'i 14 yaşındadır.

4.2.1. Ebeveynlerin Dijital Araçları Kullanım Sürelerine İlişkin Görüşleri

Ebeveynlerin dijital araçları kullanım sürelerine ilişkin frekans değerlerine Çizelge 4.23'te yer verilmektedir.

Çizelge 4.23. Ebeveynlerin dijital araçları kullanım sürelerine ait frekans değerleri

Ebeveyn Kodu	*E1*	*E2*	*E3*	*E4*	*E5*	*E6*	*E7*	*E8*	*E9*	*E10*	*E11*	*E12*	*f*
0-1 saat					✓		✓	✓	✓				4
1-2 saat	✓		✓			✓					✓		4
3-4 saat		✓											1
8 saat ve üzeri				✓						✓		✓	3

Çizelge 4.23'te sunulan değerlere göre araştırmanın örneklem grubunda yer alan ebeveynlerden dördü dijital araçları günlük 0-1 saat, dördü 1-2 saat kullanırken, bir ebeveyn dijital araçlarla 3-4 saat vakit geçirdiğini, üç ebeveyn ise 8 saat ve üzeri kullandığını ifade etmiştir.

Ebeveynlerin dijital araçları kullanım amaçlarına yönelik ifadelerine ait tema ve alt temalar Çizelge 4.24'te verilmiştir.

Çizelge 4.24. Ebeveynlerin dijital araçları kullanım amaçlarına ilişkin görüşlerine ait tema ve alt temalar

Tema	*Alt Tema*	*f*
Bilgi Edinme	Haber Takibi	3
	Sosyal Medya	3
İletişim	Haberleşme	4
İş Amaçlı	Gereksinim	4

Çizelge 4.24'e göre ebeveynlerin dijital araçları kullanım amaçlarına ilişkin görüşleri bilgi edinme, iletişim ve iş amaçlı olmak üzere üç tema altında toplanmaktadır.

Bilgi edinme teması haber ve sosyal medya olmak üzere iki al temadan oluşmaktadır. Ebeveynlerden üçü dijital araçları haber takibi için kullandığını ifade ederken, üçü sosyal medya takibi için kullandığı görüşünü bildirmiştir. Ebeveynlerin dijital araçları bilgi edinme amaçlı kullanım ve sürelerine ilişkin görüşlerine ait alıntılar şöyledir:

"...ben çok yani saat olarak mesela 2 saati geçmiyordur herhâlde. Çünkü hani bilgi almak amaçlı genelde." (E3)

"Normal haber falan da bakıyorum hepsi toplam olarak 1-1 buçuk saat." (E1)

"En fazla 1 saat geçiriyorum. O da sosyal medyama bakarak. O kadar. Oyun falan değil." (E5)

"Ben kendim 2 saat. Instagram, Facebook buna dâhil." (E6)

Ebeveynlerin dijital araçları kullanım amaçlarına ait iletişim teması haberleşme alt temasından oluşmaktadır. Dijital araçları haberleşme amaçlı iletişim kurmak için kullandığını ifade eden ebeveynlerin sayısının dört olduğu görülmektedir. Ebeveynlerin dijital araçları haberleşme amaçlı kullanım ve sürelerine ilişkin görüşlerine ait alıntılar şöyledir:

"Konuşma oluyor, kardeşler arıyor, eşim arıyor…" (E7)

"Görüşme amaçlı hani telefon daha çok kullanıyorum." (E3)

"Toplam bir saat diyeyim. Yani gün içinde WhatsApp falan yani böyle. En fazla bir saat." (E8)

Ebeveynlerin dijital araçları kullanım amaçlarına ilişkin iş amaçlı teması ise gereksinim alt teması ile tek kategoriden oluşmaktadır. İşinden dolayı zorunlu olarak dijital araçları kullanan ebeveynlerin frekansının dört olduğu görülmektedir. Bazı ebeveynlerin dijital araçları iş amaçlı kullanım ve sürelerine ait görüşlerine alıntılar aşağıda verilmiştir:

"...evdeyim ama bir network firmasıyla çalışıyorum. Hatta iki network firmasında ürün danışmanlığı yapıyorum. Dolayısıyla sabah 6'da alıyorum elime telefonu akşam, gece 12'ye kadar peyderpey bu telefon benim elimde. Mesaj geliyor cevaplıyorum, ben sesli mesaj gönderiyorum. Instagram sayfam var bayağı böyle bir takipçili sayfam var. Oradan gelen mesajları cevaplamaya çalışıyorum. Yani inanılmaz yoğun. Günde telefon elimde 8-10 saat vardır." (E10)

"İş yerinde bilgisayar üzerine olduğu için çok uzun zaman." (E12)

"… iş saatim sekiz saat. Yani telefonla sürekli müşteri aramak vs." (E3)

4.2.2. Dijital Araçların Etkilerine İlişkin Ebeveynler Görüşleri

Dijital araçların çocukları üzerindeki etkilerine yönelik ebeveyn görüşleri olumlu etki ve olumsuz etki olmak üzere 2 tema altında toplanmıştır. Olumlu etki teması, eğitsel içerikler, bilgi edinme, dil öğrenimi olmak üzere 3 alt tema ile kategorilendirilmiştir. Olumsuz etki teması; fizyolojik, sosyal, kişisel, akademik, psikolojik, zihinsel olmak üzere 6 alt tema ve 15 kod ile gruplandırılmıştır.



Şekil 4.1. Dijital oyunların etkilerine ilişkin olumlu etki ve olumsuz etki temaları ve bu temalara ait alt temalar

Ebeveynlerin dijital araçların etkileri üzerine ilişkin olumlu etki teması ve eğitsel içerikler, bilgi edinme ve dil öğrenimi alt temaları ve frekans değerleri Çizelge 4.25'te sunulmuştur.

Çizelge 4.25. Ebeveynlerin dijital araçların etkilerine ilişkin olumlu etki temasına ait alt temalar ve frekans değerleri

Tema	***Alt Tema***	***f***
Olumlu Etki	Eğitsel içerikler	4
	Bilgi edinme	3
	Dil öğrenimi	3

Çizelge 4.25'te sunulan alt temalara göre ebeveynlerin dördünün dijital araçların eğitsel içeriklere ulaşmada çocukları üzerinde olumlu etkiye sahip olduğu görüşünde olduğu görülmektedir. Ebeveynlerin dijital araçların eğitsel içeriklere ulaşmadaki olumlu etkilerine yönelik görüşleri aşağıda verilmektedir.

"Şimdi şöyle tabi ders anlamında da çok faydalanıyor ama o olumlu etkisi tabi ki. Hani hem ders dinlemek olsun kitapların çözümüne ulaşmak olsun veya bir konuyla ilgili araştırma yapmak olsun bunlar olumlu etkileri." (E1)

"...ama hani derslerini falan oradan seyrediyor. Tabletini açıyor seyrediyor. Tekrarlarını oradan yapıyor, YouTube'dan videoları seyrediyor. Ders videolarını seyrediyor. Edusisco diye bir program kullanıyor zaten okul. Ona da tabletinden giriyor." (E2)

"Bilgilendiği için mesela hani anlamadığı tekrar yapmak için kullandığı zaman ders başarısında etkili." (E3)

"Hani dersler açısından gerçekten hemen erişebiliyoruz bilemediğimiz konularda." (E5)

Çocuklarının bilgi edinmelerinde dijital araçların olumlu etkiye sahip olduğunu ifade eden üç ebeveynin görüşlerine ait alıntılar şu şekildedir:

"Araştırma konusunda iyi diyorum. Hani bilemediklerini oradan öğrenmesi falan daha şey. Anlamadığımız bilmediğimiz şeyleri. O konuda iyi hani…" (E3)

"İyi yanları mesela kendini geliştirmek için yani bakabilirsin diyorum anneciğim yani coğrafi olarak veya bir yere gitmek istediğimizde Google'dan yani navigasyondan faydalanabilirsin." (E6)

"...çok yararlı ilginç bilgiler verebiliyor. Mesela YouTube'da izlediği herhangi bir videodan hayvanlarla ilgili ya da bazen böyle ilginç deneyler izleyip onları gerçekleştirebiliyor." (E11)

Dijital araçların dil öğreniminde çocukları için olumlu yönde bir etkiye sahip olduğunu ifade eden üç ebeveyne ait görüşler aşağıda verilmiştir.

"Olumlu bir etkisi şöyle bir şey söyleyeyim oğlum Playstation daha çok oynuyor. O da İngilizce için yabancı oyunlar. İngilizce kelime haznesini geliştirmek amaçlı…" (E4)

"Öğrendiği şeyler de oluyor. Mesela oğlum yabancı kelimeler kapıyor. Mesela eğitici verdiğim zaman eğitici programlar ondan da güzel şeyler öğreniyor."(E9)

"İngilizcesini geliştirmesini buna borçlu gibi düşünüyorum. Çünkü İngilizce birçok video izliyor. Birçok kelimeyi orada hani onu anlamak için çaba sarf ederek öğreniyor. O anlamda güzel." (E11)

Dijital araçların çocukları üzerindeki olumsuz etkileri üzerine ilişkin ebeveyn görüşlerine ait alt temalar ve kodlara Çizelge 4.26'da yer verilmektedir.

Çizelge 4.26. Ebeveynlerin dijital araçların etkilerine ilişkin olumsuz etki temasına ait alt temalar, kodlar ve frekans değerleri

Tema	*Alt tema*	*Kod*	*f*
Olumsuz Etki	Fizyolojik	Uykusuzluk	3
		Aç kalma	2
	Sosyal	Aile içi iletişimsizlik	1
		Aile içi çatışma	1
		Sanal dünyada sosyalleşme	2
		İletişim algısındaki değişim	1
		Kendini ifade etme güçlüğü	1
	Kişisel	Öz denetimi sağlayamama	4
		Boş zamanı değerlendirememe	1
	Akademik	Akademik başarı düşüklüğü	3
		Odaklanamama	1
	Psikolojik	Bağımlılık	2
	Zihinsel	Gerçek sanal karmaşası	1
		Çevreye odaklanamama	1
		Sanal dünyaya kendini kaptırma	1

Çizelge 4.26'da verilenlere göre ebeveynler dijital araç ve oyunlar ile meşgul olduklarında çocuklarının uykusuz kaldığını ve hatta yemek yemeyi unutabildiklerini ifade etmişlerdir. Bu kapsamda çocuklarının dijital araçlardan fizyolojik olarak olumsuz etkilendiğini ifade eden ebeveynlere ait görüşler şu şekildedir:

"Oyun, geç saatlere kadar oyun oynardı." (E7)

"Uyumayı unutuyor..." (E12)

"Verirsem sabaha kadar uyumaz hocam. Ver eline yeter ki. Uyumaz. Yani ondan hiç gözünü ayırmıyor. Nasıl bir şeyse bir bağımlılık yapıyor o. Yani verdiğim anda bittik. Gece 4-5 mesela atıyorum uyumaz asla. Elinde onunla sürekli bak oyna, oyna, oyna." (E9)

"Yemek yemeyi unutuyor. Yemek yemek istemiyor." (E9)

"...yemek yemeyi unutuyor." (E12)

Ebeveynler dijital araçların çocuklarına sosyal boyutta zarar verdiğini ifade etmişlerdir. Dijital araçların aile içi iletişimsizliğe sebebiyet verdiğini, aile içi çatışmalar yaşanabildiğini, çocukların sosyalleşme ve iletişim algısında değişim meydana geldiğini ve ayrıca çocuklarının kendini ifade etmede güçlük yaşadığı görüşlerini bildirmişlerdir. Sosyal alt temasına ilişkin bazı ebeveyn görüşlerine ait alıntılar aşağıda verilmiştir.

Çocuklarının dijital oyun oynarken her bir aile ferdinin dijital araçlarla meşgul olduğunu ve aile içi iletişimlerinin kalmadığını ifade eden E2 bu yöndeki görüşlerini

"Onlar oyun oynarken bizim de elimizde telefonlarımız oluyor sonuçta. Herkesin elinde bir telefon var evde. Kimse kimseyle iletişim kurmuyor elinde telefon varken. Doğal olarak iletişimimiz kalmıyor." (E2)

şeklinde ifade etmiştir.

Çocuğu dijital araçlarla fazla vakit geçirdiğinde uyarılarda bulunmasının çocuğu ile çatışmaya sebebiyet verdiğini E7 şu sözleri ile ifade etmiştir:

"Ergenlik çağındaydı ya çok baskı veremiyordum. Verdiğim zamanda hani çocuk çok sinirleniyordu. ... Çok üstüne gidince oğlum eve de gelmiyordu. Korkuyordum hani. Bende hiç öyle çok üstelemedim." (E7)

E12, çocuğunun sanal dünyada arkadaşlıklar kurduğunu, (E10) ise çocuğunun gerçek arkadaşları ile sanal dünyada vakit geçirmeyi tercih ettiğini şu sözleri ile ifade etmiştir:

"Sürekli Instagram, tik tok hep video çekme peşinde. Hep birileriyle konuşma peşinde." (E12)

"Yani kendi başka bir sosyalleşme yöntemi ortaya çıktı. Nasıl? İşte diyor ki ben şimdi arayacağım, arkadaşımı arayacağım. Oyun saatimiz geldi bizim arkadaşım ile. Ya da işte sınıf arkadaşımı arayacağım. Sınıf arkadaşım ile biz anlaştık. Saat ikide oyun oynayacağız şeklinde sosyalleşmeleri değişti." (E10)

E11 çocukların dijital araçların etkisi ile iletişim anlayışlarında değişim meydana geldiği görüşünü

"...bir de şeye çok yöneliyorlar yani sürekli o ekrana bağımlı olma. Yani iletişimin ekranla olacağı. Her şeyin onunla öğrenileceği yani bir filmi de oradan izlemek istiyor televizyondan izlemek yerine. Herhangi bir video ya da her şeye ulaşabiliyor." (E11)

şeklinde belirtmiştir.

E11, dijital araçlara maruz kalmanın çocuğunda kendini ifade etme güçlüğü yarattığını, cümleleri tamamlayamadığını, eksik kelimelerle konuştuğunu gözlemlediğini ifade etmiştir. E11'in bu yöndeki şöyledir:

"İletişim de zorluklar yaşadığını düşünüyorum. Yani şöyle hem yaşaması muhtemel. Hem de yaşadığını düşünüyorum. Kendini ifade etmede zorlandığını görüyorum mesela. Çünkü dijital dünya çok hızlı akıyor ve hep seyre dayalı. Yazmaya ya da çok konuşmaya dayalı değil. Daha çok dinlemeye dayalı olduğu için orada kendini ifade etme ihtiyacı hissetmiyor. İzliyor izlediğini de çok hani konuşmalarından anlıyorum mesela. İletişim kurarken eksik cümleler eksik kelimeler ya da yanlış kavramlar kullandığını görüyorum." (E11)

Ebeveynler dijital araçların çocuklar üzerinde öz denetimini sağlayamama ve boş zamanlarını değerlendirememe kodları ile kişisel olumsuzluklar yarattığını ifade etmişlerdir. Ebeveynlerden dördü çocuklarının dışsal kontrole ihtiyacı olduğu görüşündedir. Ebeveynlerin görüşlerine göre çocukların öz denetimlerini sağlayamadığı ifade edilebilir.

E8, dijital araç kullanımına tolerans göstermenin çocuklar üzerinde olumsuz etkiye sahip olacağını ifade etmiştir:

"eğer ki böyle çok fazla tolerans gösterilirse bence her çocuk bunun zararlarından çok fazla etkilenir, o aşamaya gelir diye düşünüyorum." (E8)

Ebeveynlerden E9, çocuğunu kontrol etme ihtiyacı hissettiğini;

"...ben onu çok fazla ellerine vermemeye çalışıyorum. Onu verdiğim zaman çocuğumu kaybediyorum. ... Verdim denedim. Oyun oynuyor araba oyunları. Mesela küçük oğlum için konuşuyorum araba oyunları falan oynuyor, videolar izliyor. Çok saçma sapan videolar izlemeyi çok seviyor mesela. İzleyebilir izin verirsem." (E9)

sözleri ile belirtmiştir.

E10, çocuğunun dijital araç kullanımı için kuralların olduğunu ifade etmiştir. Kuralların var olması çocuğunun öz denetimini sağlayamadığının göstergesi olma niteliğindedir. E10'un bu yöndeki görüşleri şu şekildedir:

"...Ancak kurallarımız var. O kuralları bozmuyoruz. Yani yemek saati işte akşam beşte mi geliyor okuldan beşte geliyor yemek yeniyor. 5 ile 6 arası yemek yendikten sonra 6'ya kadar birazcık işte şeyle oyalanabiliyor telefonla oyalanabiliyor." (E10)

E11, dijital araç kullanımını çocuğunun inisiyatifine bıraktığında, çocuğunun kendini kontrol edemediğini deneyimlediklerini belirtmiştir. Bu konudaki görüşleri şu şekildedir:

"...yemek yerken video izlersem daha hızlı yemek yiyorum gibi cümleler sarf edebiliyor mesela. Yani bizim çocuğumuz biraz önünde hiçbir şey olmasa da çok ağır yiyen bir çocuk. Hani birçok ceza, ödül vs. vermeme rağmen onu pek değiştiremedik. Bir süre hani izlemesine de izin verdik. Bizim de hatalarımız var yani evet biz nasıl televizyon izliyorsak hani bir şeyler yerken ki televizyon yok aslında mutfağımızda. Onun da e hadi izlesin tamam dediğimiz zamanlar oldu. Ama o bunu tabi daha çok kullanmaya başladı. Yani olumsuz olduğunu gördük. Bir süre sonra tamamen kaldırdık zaten. Yemek yerken bunların yapılmaması gerektiğini, sadece yemeğe odaklanmamız gerektiğini ve ailece birlikte vakit geçirebildiğimiz bir ortam olduğu için olmaması gerektiğini söyledik ama bu konuyu pek aşamadık. Ama video izlerse daha hızlı yiyebileceğini mesela söylüyor yani. Öyle bir bırakırsak bağımlılık şeyi var. Yani her şeyi giyinirken bile bir yandan böyle hani ona bakma ihtiyacı." (E11)

Dijital araçların olumsuz kişisel etkisinin çocukların boş zamanlarını değerlendirme yoksunluklarının oluştuğunu E10 şu sözleri ile ifade etmiştir:

"Çocukların oyun oynama alışkanlıklarını daha doğrusu zaman geçiremiyorlar. Çocuklar ellerinde telefon olmadığı zaman ne yapacağım ben şimdi diyor. Yani diyorum ki telefon yok, tablet yok, ders bitiyor. Saat dokuz. Biz salonda oturuyoruz. İşte bir şey seyrediyoruz ya da diyoruz ki gel oyun oynayalım. Ben o oyunu sevmiyorum. Oyun oynama alışkanlıkları başka bir şeyi yapamama gibi bir şeye sebep oldu çocuklarda." (E10)

Dijital araçların akademik başarıya olumsuz etkileri, ebeveyn görüşlerinde akademik başarı düşüklüğü ve odaklanamama alt temaları ile yer almıştır. Ebeveynler, çocuklarının dijital araçlarla meşgul olduklarında ders başarılarının olumsuz etkilendiğini ifade etmişlerdir. Bu kapsamdaki ebeveyn görüşleri aşağıda verilmiştir.

"Akademik başarısını olumsuz etkilediğini düşünüyorum. Eğer hani dijital dünyanın derken de hani çok onunla ilgilendiği zaman ben çok faydalı olduğunu düşünmüyorum." (E5)

"Geçen sene Davut takdir teşekkür getirirdi. Çok başarılı bir çocuktu. Dersleri dört dörtlüktü, hocaları çok severdi. Ama bu sene Davut'un dersleri düştü." (E7)

"Çok kötü. Derslerini hiç çalışmıyor." (E12)

E8, dijital araçların akademik başarıya olan olumsuz etkisinin çocuğunda derslerine odaklanamama problemi yarattığı görüşlerini şu şekilde ifade etmiştir:

"...her oynayıp bıraktıktan sonra nasıl diyeyim yani hareketleri daha yerinde duramıyor daha konsantresinin düştüğünü anında hissediyorum ben. Mesela oynadığının hemen arkasından mesela şeyde olmuştur hemen bir test koyup önüne soru çözmesini isterseniz normalde çözeceği soruları çözemiyor mesela." (E8)

Ebeveynlerden ikisi dijital araçların çocuklarında psikolojik boyutta olumsuz etkilerinin olduğunu görüşlerini paylaşmışlardır. E7, çocuğunun sürekli oyun oynayarak bağımlı olduğunu, benzer şekilde E4 çocuklarının bağımlı olma riski taşıdığını şu sözleri ile ifade etmişlerdir:

"Ama benim oğlum çok bağımlı oldu hocam. Bir seneden dolayı. Pandemiden dolayı çocuk çok kaptırdı kendini. Oyun, telefon, oyun sadece. Pubg oyunları oynadı sürekli." (E7)

"Yani bağımlılık. Benim çocuklarım o kadar pek fazla ilgili değiller. Belirli saatleri var oyun oynaması için." (E4)

Dijital araçların çocuklar üzerindeki zihinsel olumsuz etkileri ebeveyn görüşlerinde gerçek sanal karmaşası, çevreye odaklanamama ve sanal dünyaya kendini kaptırma kodları ile yer almaktadır.

E9, çocuğunun dijital araçlarla vakit geçirdiğinde dalgın olduğunu, gerçek dünya ile sanal dünya arasında karmaşa yaşadığını ve çevreye odaklanamadığını şu şekilde ifade etmiştir:

"Çok fazla eline verdiğim zaman dalgın oluyorlar. Dünyadan kopuyorlar. Onu yaşıyorlar. Sorduğum sorulara cevap vermiyorlar, dalıyorlar. ... Onu verdiğim zaman çocuğumu kaybediyorum. Yaşıyor onu gerçek zannediyor. Aynısını yapmaya çalışıyor." (E9)

"Yani dünyadan kopuyorlar, dalgın oluyorlar. Çevreyle ilişkileri kalmıyor."(E9)

E11, çocukların dijital araçlar ile dâhil olduğu sanal dünyayı yaşadığını, çocukların maruz kaldıkları oyunların iç dünyalarına etki ettiğine dair kanaatini şu sözleri ile ifade etmiştir:

"Özellikle oyun karakterlerine geldiğimiz zaman bu çocukların birçoğu tabi ki onu yapıyorlar oyun videoları izliyorlar yani. Dolayısıyla o anlamda da olumsuz olduğunu düşünüyorum. Çünkü bu hem çizdikleri resimlere yansıyor mesela oyun karakterlerinde çok korkunç karakterler var. O çizimler hani böyle çiçek böcek çizmek yerine korkunç karakterler çiziyorlar yani. Farklı bir dünyaya yöneliyorlar." (E11)

4.2.3. Çocuklarını Dijital Ortamdaki Zararlı İçeriklerle İlgili Bilgilendirmeye Yönelik Ebeveyn Görüşleri

Ebeveynlerin çocuklarını dijital ortamdaki zararlı içeriklerle bilgilendirmeye ilişkin görüşleri yönlendirme olarak tek tema, ebeveyn desteği ve uzman desteği olmak iki alt tema altında toplanmaktadır. Ebeveyn desteği alt teması; sözlü yönlendirme ve bilgilendirme, uzman desteği alt teması; alan uzmanı danışmanlığı, sosyal medya kaynağı ve internet kaynağı kodlarından oluşmaktadır.



Şekil 4.2. Çocukları dijital ortamdaki zararlı içeriklerle ilgili bilgilendirmeye yönelik görüşlere ait yönlendirme teması ve bu temaya ait alt temalar

Ebeveyn desteği teması, alt temaları ve frekans değerlerine Çizelge 4.27'de yer verilmektedir.

Çizelge 4.27. Çocukların dijital ortamdaki zararlı içeriklerle ilgili bilgilendirmeye ilişkin yönlendirme teması, alt temalar, kodlar ve frekans değerleri

Tema	*Alt Tema*	*Kod*	*f*
Yönlendirme	Ebeveyn Desteği	Sözlü yönlendirme	4
		Bilgilendirme	4
	Uzman Desteği	Alan uzmanı danışmanlığı	1
		Sosyal medya kaynağı	1
		İnternet kaynağı	1

Çizelge 4.27'de verilen ebeveyn desteği alt temasına göre ebeveynlerden dördü zararlı içeriklerle ile ilgili çocuklarına sözlü yönlendirme yaparken, diğer dördü çocukları ile konuşarak bilgilendirme yapmayı tercih etmektedir. Çocuklarını zararlı içeriklerden uzman desteği ile korumayı benimseyen ebeveynlerin görüşleri alan uzmanı danışmanlığı, sosyal medya kaynağı ve internet kaynağı kodları ile kategorilendirilmiştir. Çocuklarını sözlü olarak yönlendiren ebeveynler görüşlerini şöyle dile getirmiştir:

"Sürekli söyledim. Yavrum yapma bak kötü şeyler var. Anne bak oyun oynuyorum, Pubg oynuyorum. Arkadaşımla oyun oynuyorum. Sürekli uyarıyordum yani gözüm üstündeydi." (E7)

"...mesela diyorum ben oğluma hani girdiği yeni bir oyun olur site olur bizim onayımızı almadan bize sormadan girme diye sürekli." (E8)

"Çocuğum kesinlikle oynamanı istemiyorum. Mesela oyunda oynuyorsa eğer yani sanal bir insanla değil mesela gerçekten şu an sınıf arkadaşıyla oynuyor. Yani yabancılarla kesinlikle oynamasını istemiyorum." (E6)

"O yani çok da şey bir bilgilendirme açıkçası yapmadık. Ama bir ara o zararlı oyunlara tıklamaması gerektiğini falan hep bir arada baya böyle bir gündemdeydi ya. İntihar eden çocuklar falan olmuştu. O zaman hani çok uyarmıştık." (E1).

Çocuklarını dijital ortamdaki zararlı içeriklerden korumayı tercih eden ebeveynlerden E5 ve E11 çocuğuna karşılaşabileceği durumları örneklendirerek, E3 ve E9 olabilecek olumsuzlukları anlatarak bilgilendirmeyi tercih etmektedirler. Ebeveynlere ait görüşler aşağıda verilmektedir.

"Onun için kötü olduğunu anlatırım." (E3)

*"Konuşarak çocuğumla sürekli. Anneciğim sakın! Bak böyle, böyle yazılar karşına çıkabilir, seni kandırabilirler. Sakın anneciğim önce bize söyle." (*E5)

"Onun doğru olmadığını anlatıyorum hocam. İzlenmemesi gerektiğini anlatıyorum. Uygun olmadığını o şekilde uzaklaştırıyorum. Yasaklar koyuyorum. O oyunları kapatıyorum." (E9)

"...İşte takip ettiğim bazı yerler var onlarda bir takım böyle benim bilmediğim çocukların çok yakın olduğu oyun karakterleri ya da işte karşılaşabileceği durumlar var. Onları konuşuyorum hani bunlar çıkıyorsa karşına şunları yapmalısın veya o tarz yerlere hiçbir şekilde girmemelisin şeklinde." (E11)

Çizelge 4.27'de sunulan uzman desteği alt temasına göre çocuğunu zararlı içeriklerle bilgilendirmek için alan uzmanı danışmanlığı alan ebeveyn okuldaki öğretmenlerin gerekli bilgilendirmeyi yaptığını ifade etmiştir. E4'ün bu ifadesine ilişkin görüşleri şöyledir:

"...okulumuzun bu tarz şeylerinde rehber öğretmenleri olsun diğer öğretmenler olsun bizden önce zaten daha önce onlar bilgilendiriyor..." (E4)

Zararlı içeriklerle ilgili bilgilendirmede E10, inandırıcılığı arttırmak için sosyal medya kaynağını kullandığını şu sözleri ifade etmiştir:

"...dijital baba Orhan Toker diye bir sayfa o mesela bu konuda çok eğiliyor bu konuya. Çocukların oyunları, oyun içerikleri, oyun içeriklerindeki programlar. Ben özellikle onu izlettiriyorum, dinlettiriyorum. Ona okutturuyorum. Hani diyorum bak bu çocuklar için bu oyun iyi değilmiş diyorum... Onda o konuda biraz hassasiyet var. Mesela ben gösterdiğim zaman bak işte Orhan Bey diyorum böyle böyle demiş bu oyun için. Tamam ya sileyim ya falan diyor. Söyleniyor ama siliyor." (E10)

İnternet kaynağını tercih eden E12'nin bu yöndeki görüşleri şu şekildedir:

"Daha çok genelde video izletiyorum ona. Bu tür uygulamaların zararlı olduğuna karşılık." (E12)

4.2.4. Ebeveynlerin Dijital Araçların Zararlı İçeriklerine Yönelik Aldıkları Önlemlere İlişkin Görüşleri

Ebeveynlerin dijital araçların zararlı içeriklerine yönelik aldıkları önlemlere ilişkin görüşleri kontrol teması ile tek temadan oluşmaktadır. Kontrol teması; takip etme ve tedbir alma olmak üzere iki alt tema ve altı kod ile kategorilendirilmiştir. Çizelge 4.28'de tema ve bu temaya ait alt temalar ve kodlar listelenmiştir.

Çizelge 4.28. Ebeveynlerin dijital araçların zararlı içeriklerine ilişkin kontrol teması, bu temaya ait alt temalar, kodlar ve frekans değerleri

Tema	*Alt tema*	*Kod*	*f*
Kontrol	Takip Etme	Geçmiş kontrolü	3
		Yazışmaların kontrolü	1
		Aynı ortamda bulunma	5
	Tedbir Alma	Güvenlik filtresi	1
		Güvenlik uygulaması	1
		Güvenlik duvarı ayarları	1

Çizelge 4.28'de listelenen çocukları dijital araçların zararlı içeriklerinden korumaya yönelik takip etme alt teması geçmiş kontrolü, yazışmaların kontrolü ve aynı ortamda bulunma kodlarına ilişkin ebeveyn görüşleri aşağıda verilmektedir.

Çocuğunu dijital araçların zararlı içeriklerinden korumak amacıyla bilgisayarın geçmişini kontrol ettiğini ifade eden ebeveynlerin görüşleri şu şekildedir:

"Bir ara çocuk haberleri falan çıktı ya hani oyunlar çocuklara değişik görevler veriyorlar o zaman bilgisayarın geçmişine bakma gereği duyduk." (E4).

"Eşim de geçmişine bakıyor hani neler izledi neler yaptı neler var gibi. Bu şekilde bir kontrol sağlamaya çalışıyoruz." (E11).

"...bilgisayarın geçmişini çok kontrol ediyoruz." (E9).

Ebeveynlerden E11, zararlı içeriklerden korumak amacıyla çocuğunun yazışmalarını kontrol ettiğini ifade etmiştir. Bu ifadeye ait alıntılar şöyledir:

"Okuldaki iletişim içinde mecburen WhatsApp grupları vs. gibi kullanıyor. O yüzden hani ben telefonunu düzenli kontrol ediyorum. Yazışmalarını kontrol ediyorum." (E11)

Çocuklarını dijital ortamdaki zararlı içeriklerden korumak için aynı ortamda bulunmayı tercih eden ebeveynlere ilişkin görüşler aşağıda verilmektedir.

"...yanına giderek kontrol etmeye çalışırım. Mesela bir ara yapmaya kalkıştı. Odasının kapısını kilitlemeye çalıştı. Kesinlikle yasak, istemiyorum dedim. Mesela tıklatıp odasına giriyorum." (E6).

"Ben ara ara görsel olarak kendim gidiyorum, bakıyorum." (E10).

"Zaten yanımda oynuyorlar, telefonları da WhatsApp üzerinde onda da sadece okulun grupları var. O şekilde hani bir şifre koyayım vs. o kadar önlem alma ihtiyacı duymadık henüz." (E4).

"...yanında bulunarak evet takip ediyorum. Oyunlarını kontrol ediyorum açıkçası. Yani daha çok neyle oynadığı ile ilgileniyorum." (E8).

"Oyun oynarken arada odasına girip çıkıyorum bir şeyler götürüp getirmek için. Ama hani biliyorum hep aynı oyunu oynuyor hep aynı arkadaşları. Hani sınıftan arkadaşları var ya da hani benim de tanıdığım arkadaşları." (E1).

Dijital araçların zararlı içeriklerden korumak amacıyla kontrol mekanizmasını tedbir alma yoluyla gerçekleştiren ebeveynler güvenlik filtresi, güvenlik uygulaması ve güvenlik duvarı ayarlarından yararlanmaktadırlar.

Ebeveynlerden E5 güvenlik duvarı ayarları ve E8 güvenlik filtresi ayarları ile çocuğunun erişebileceği zararlı içerikleri kontrol edebildiklerini aşağıdaki sözleri ile beyan etmişlerdir:

"Güvenlik duvarları ayarlarını kullanıyoruz. Hani diğer sitelerde erişim engeli koyduk." (E5).

"Zannedersem öyle bir uygulama var yani onunla eşim ilgileniyor daha çok. Evet, yani öyle istenmedik şeyler çıkmıyor." (E8).

Güvenlik uygulaması kullanan E12, bu uygulama ile çocuğunun bilgisayar, telefon ya da tabletini yönetebildiğini böylece zararlı içeriklere erişimde kontrolü sağladığını ifade eden görüşlere ait alıntı şöyledir:

"Telefonuma Family Link diye bir uygulama indirdim. Kendi telefonumdan onun tabletini, bilgisayarını, cep telefonunu hem konum olarak hem kullandığı uygulamalar olarak hem kapatabiliyorum hem sınır koyabiliyorum. Hem indirebildiği uygulamalara da aynı şekilde. Kontrolü bu şekilde sağlıyorum." (E12).

4.2.5. Dijital Oyun Oynamaya İlişkin Ebeveyn Görüşleri

Ebeveynlerin dijital oyun oynama durumlarını ortaya koymak amacıyla yöneltilen soru ile anne ve babaların dijital oyun oynama davranışları Çizelge 4.29'da listelenmiştir.

Çizelge 4.29. Ebeveynlerin dijital oyun oynama durumları

Ebeveyn Kodu	*E1*	*E2*	*E3*	*E4*	*E5*	*E6*	*E7*	*E8*	*E9*	*E10*	*E11*	*E12*
Anne	✓	×	✓	×	×	×	×	×	×	×	✓	×
Baba	×	✓	✓	✓	×	×	×	×	×	✓	✓	×

Çizelge 4.29'a göre; çalışma grubuna dâhil olan ebeveynlerin hanelerinin 2'sinde hem anne hem baba, 3 ailede sadece babalar, 1 ailede sadece anne dijital oyun oynamaktadır. 6 hanede isse hem anne hem de baba dijital oyun oynamamaktadır.

E7, hane ebeveynlerinin dijital oyun oynamadığını ancak buna karşılık çocuklarının dijital oyun oynadığını şu sözleri ile ifade etmiştir:

"Ben de baba da öyle bir bağımlılığı yok. Ama iki çocuğumda var. Büyük oğlum ile o diğer rahatsız olan da var." (E7)

Ebeveynlerden E4, E2 ve E10'un hanelerinde dijital oyunları annelerin oynamadığı ancak babaların oynadığına yönelik görüşler aşağıda verilmektedir.

*"Playstation falan yok bizde öyle bir alışkanlık yok. Bir tek eşimin bir kelime oyunu var. Hatta onu kızımda oynuyor. Birlikte oynuyorlar. Ben de yani bir iki sefer oyun oynamışımdır."(*E2)

"Ben oynamıyorum ama eşim çok fazla oynuyor. İki günde bir diyebilirim. Çünkü eşim benim polis memuru izin günlerinde oynuyor. Oynuyor yani." (E4)

"Benim vaktim kalmıyor işten. Ama babamız oynar. Tabletten oynar." (E10).

E12 dijital oyun oynamadığını ancak dijital araçlarla vakit geçirdiğini,

"Oyun pek oynamıyorum. Ben daha çok genelde kaçırdığım dizileri izliyorum." (E12)

sözleri ile ifade etmiştir.

Ebeveynlerden E11 ve E3 dijital oyunlarla meşgul olduklarını dile getirmişlerdir, bu ifadelerine ait görüşler aşağıda verilmiştir.

"Tabi oyun için bir cihazımız yok. Evet, telefonda oyun oynuyoruz yani ben çok sık değil böyle bazen sırf kafam dağılsın diye yaptığım bir şey. Bu herkesin oynadığı şeker oyunu mesela. Hani binde bir yapıyorum. Ama babamız biraz bunu bana göre daha fazla yapıyor yani." (E11).

"Tabletle olarak ara sıra giriyoruz. Ama bağımlı bir şekilde değil tabi ki. Baba dijital oyun oynuyor." (E3).

E1, kendisinin yoğun olmamak kaydıyla dijital oyun oynadığını ancak babanın dijital oyun oynamadığını şu sözleri ile ifade etmiştir:

"Babası oynamaz. Ben bazen arada öyle günde 10-15 dakika bazen oynuyorum. Ama işte oda çok canım sıkılırsa vakit geçirmek için. Ama babasının hiç öyle şeylerle işi yok." (E1)

Ebeveynlerin oynadıkları dijital oyunlara çocuklarının tanık olma durumları Çizelge 4.30'de verilmektedir.

Çizelge 4.30. Ebeveynlerin dijital oyun oynadıkları anlara çocuklarının tanık olma durumları

Ebeveyn Kodu	***E1***	***E2***	***E3***	***E4***	***E5***	***E6***	***E7***	***E8***	***E9***	***E10***	***E11***	***E12***	***f***
Hiçbir zaman					✓	✓	✓	✓					4
Nadiren	✓		✓										2
Çoğu Zaman		✓		✓					✓	✓	✓	✓	6

Çizelge 4.30'da verilen frekans değerlerine göre 4 hanede çocuklar ebeveynlerinin dijital oyun oynadığını görmez iken, 2 hanede nadiren, 6 hanede ise sıklıkla tanık olmaktadır.

Ebeveynlerinin çoğunlukla dijital araçlarla meşgul olduğuna şahitlik eden çocukların ebeveynlerinden E9, bu durumun çocuk üzerindeki olumsuz etkisinin farkında olduğunu ifade etmiştir. Görüşlere ilişkin beyanı şu şekildedir:

"Şimdi yapmadık desem ben değil de eşim mesela iş aslında eşim telefonla mecbur olduğundan o şekilde hani işten dolayı sürekli mesajlar geliyor. Bakıyorum babamda da telefon var dediği anlar oluyor mesela. Neden bana vermiyorsun işte babam da uğraşıyor babamın elinde de telefon var o da saatlerce vakit geçiriyor diyebildiği zamanlar oldu. Elinden geldiği kadar diyorum çocuğun gözü önünde yapma hani. O örnek alıyor çünkü. Ben ondan ne kadar engellesem de babamda da var, babam da oynuyor. Ben anlatamıyorum onun yaşı küçük olduğundan. Baban işle ilgili sürekli görüşmek üzere diye..." (E9)

Ebeveynlerden E4, çocuğunun dijital oyunlara ilgisinin babadan kaynaklandığını şu sözleri ifade etmiştir:

"Tabi ki de. Zaten oğlumun Playstation'a düşkünlüğü babadan kaynaklı bir şey. Çünkü baba devamlı Playstation oyunları olsun işte ikisi vardı bizde sonra üçü çıktı sonra dördü çıktı… Mesela bir oyun beğeniyor oyunun fiyatı biraz fazla olduğu zaman okul harçlıklarından da biriktiriyor. Yani anne ben işte bu kadar biriktirdim üstüne de sen ekle şu oyunu alalım diyebiliyor yani. Öyle bir etkeni de oluyor". (E4)

E11, çocuğun ebeveynlerin dijital araçlarla meşgul olma durumlarına şahitlik etmesinin uygun olmadığının farkındalığı ile birlikte bu durumu şöyle özetlemiştir:

"Buna tanık oluyor çocuk tabi ki. Yani maalesef oluyor. İkimiz için de söyleyebilirim üzülerek." (E11)

Ebeveynlerinin dijital oyun oynadığına nadiren şahit olan çocukların ebeveynlerinden E1, bu durumun endişe verici olmadığı hissiyatı ile şu sözleri sarf etmiştir:

"nasıl diyeyim hani zaten günde 10-15 dakikayı geçmez. Hani görse de o arada görmüştür yani o kadar." (E1).

Buna karşılık E3, çocuğunun yanında oyun oynamaktan kaçındığını, ebeveyninin dijital oyun oynadığına tanık olmanın çocuk üzerinde olumsuz etkisi olması endişesi ile kontrollü davrandığını ifade etmiştir:

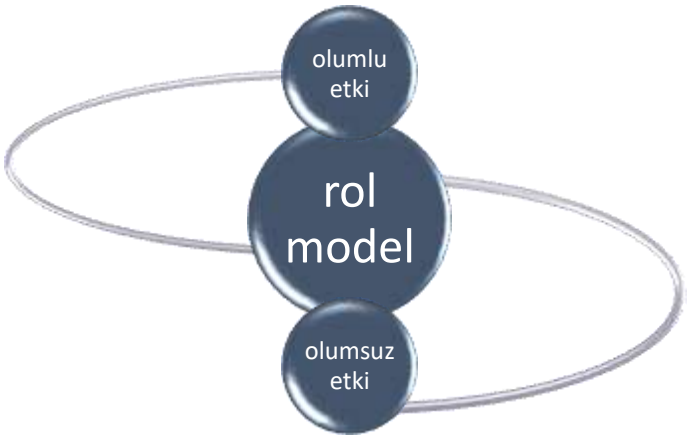
"Nadiren. Çok yanında oynamamaya çalışıyor. Buna baba dikkat ediyor. Özel olarak yanımızda olmadığı zamanlarda oynamaya özen gösteriyor." (E3).

Ebeveynlerden E5, E6, E7 ve E8 oyun oynamadıkları için hiçbir zaman çocuklarının dijital oyun oynadıklarına şahit olmadıklarını ifade etmişlerdir. Ebeveynlere ait görüşlerden bazıları şöyledir:

"Ben kendim dijital oyun oynamıyorum." (E6)

"Görmedi çünkü hiç interneti kullanmıyorum ben oynamıyorum. Bir de ben hani diyorum ki zamanım yok televizyon bir de oyun. Bir de benim yani internetle bir alakam yok. Ne bilirim ne interneti kullanırım. Sadece arayıp konuşma." (E7)

Ebeveynlerin oynadıkları dijital oyunların çocukları üzerindeki etkilerine ait görüşler tek temaya ait iki alt tema ve üç kod ile kategorilendirilmiştir.



Şekil 4.3. Ebeveynlerin oynadıkları dijital oyunların çocukları üzerindeki etkilerine ilişkin görüşlerine ait rol model teması ve alt temaları

Ebeveynlerin oynadıkları dijital oyunların çocukları üzerindeki etkilerine ilişkin görüşlerin yer aldığı rol model teması, bu temaya ait olumlu etki ve olumsuz etki alt temalar, kodlar ve frekans değerlerine Çizelge 4.31'de yer verilmiştir.

Çizelge 4.31. Ebeveynlerin oynadıkları dijital oyunların çocukları üzerindeki etkileri ilişkin rol model teması, alt temalar, kodlar ve frekans değerleri

Tema	***Alt tema***	***Kod***	***f***
Rol Model	Olumlu Etki	Pozitif Katkı	1
	Olumsuz Etki	Dijital Oyunlara İlginin Artması	7
		Birlikte Oynama İsteği	2

Çizelge 4.31'de yer alan olumlu etki teması göre bir ebeveyn, ebeveynlerin oynadıkları dijital oyunların çocuğu üzerinde pozitif katkıda bulunarak olumlu etkisinin olduğunu ifade etmiştir. Ebeveynin bu düşüncelerine ait ifadeleri şöyledir:

"Etkiler, bizim baba kendini geliştirdiği için olumlu yönde etkileyeceğini düşünüyorum... İngilizce kelime haznesini geliştirmek amaçlı çünkü babada İngilizceyi öyle geliştirdi" (E4)

Ebeveynlerin oynadıkları dijital oyunların çocukları üzerindeki olumsuz etkisinin farkında olmaları gerçekliği ile birlikte olumsuz etki alt teması, dijital oyunlara ilginin artması kodu ile kategorilendirilen ebeveyn görüşleri şöyledir:

"...neden bana vermiyorsun işte babam da uğraşıyor babamın elinde de telefon var o da saatlerce vakit geçiriyor diyebildiği zamanlar oldu. Elinden geldiği kadar diyorum çocuğun gözü önünde yapma hani. O örnek alıyor çünkü. Ben ondan ne kadar engellesem de babamda da var, babam da oynuyor. Ben anlatamıyorum onun yaşının küçük olduğundan. Baban işle ilgili sürekli görüşmek üzere diye." (E9)

"Onu şöyle dengelemeye çalışıyoruz. Eşim şeyi sever sudoku sever. Hani oyun derken onu oynar. İşte bazen yarış oyunları falan oluyor. Araba yarış oyunları oluyor onları oynuyor. Hani onun da çok vakti yok ama oynadığı oyunlar o tarz oyunlar. Onun haricinde evde bir de

Playstation vardı. Çok fazla ona da yüklenmediler. Onu bıraktı zaten. Ama diyor yani babamda oyun oynuyor diyor." (E10)

"Etkiler tabi ki de. Der siz de yapıyorsunuz der." (E11).

Olumsuz etki alt teması, birlikte oynama isteği kodu ile gruplandırılan ebeveyn görüşlerine ait ifadeleri şu şekildedir:

*"Ya annem de yapıyorsa annem ile babamı örnek alıyorum. Ben daha fazlasını yapabilirim. Bizi eve gelince uyarıyor. İşte anne arkadaşım babasıyla birlikte oynuyor bir dijital ortamda siz niye oynamıyorsunuz?"(*E6)

"Etkiler tabi. Daha rahat davranır. Hani babam da yapıyorsa doğru bir şey yapıyorum diye düşünür. Rol model olur, kesinlikle. Hatta bazen ısrar ediyor birlikte oynayalım diye." (E1).

4.2.6. Ebeveynlerin Dijital Araçlar ile Çocukları Arasındaki Tercih Önceliği Durumlarına İlişkin Görüşleri

Ebeveynlerin dijital araçlar ile çocukları arasındaki tercih önceliği durumlarına ilişkin görüşleri; birincil olma temasına ait önemseme, farkındalık, öncelik alt temaları ile ikincil olma temasına ait erteleme ve ihmal alt temaları ile kategorilendirilmiştir.

Ebeveynlerin dijital araçlar ile çocukları arasındaki tercih önceliği durumlarına ilişkin birincil olma teması, alt temaları ve frekans değerleri Çizelge 4.32'de verilmektedir.

Çizelge 4.32. Ebeveynlerin dijital araçlar ile çocukları arasındaki tercih önceliği durumlarına ilişkin birincil olma teması, alt temalar ve frekans değerleri

Tema	***Alt Tema***	***f***
Birincil Olma	Önemseme	7
	Farkındalık	1
	Öncelik	1

Çizelge 4.32'de ebeveynlerin dijital araçlar ile çocukları arasındaki tercih önceliği durumları; 7 ebeveyn önemseme, 1 ebeveyn farkındalık ve 1 ebeveyn öncelik alt teması ile kategorilendirilmiştir. Görüşleri önemseme alt teması ile gruplandırılan bazı ebeveynlere ait görüşler aşağıda verilmiştir.

"...hemen telefonumu bırakıp tamam anneciğim hemen geliyorum. Anneciğim hemen geliyorum. Onun bir sorunu vardır o bana söyler. Ben o an telefona bakıyorumdur mesela sosyal medyama bakıyorumdur. Hemen o sorunsa eğer onu paylaşıp yapmak istediği bir şey varsa yönlendirip sonra devam edebilirim ben yine bir şekilde." (E5)

"Sadece çocuğum o oyuna takılmasın diye işimi bırakırım. Ailemle görüşüyorum. Ailem şu an Muş'ta. Ailemle bile kız kardeşlerimle görüşüyorum. Çocuğum geldiği zaman ben o ailemi telefonu bırakıyorum. Çocuklarla ilgileniyorum. Sadece o oyunlara girmesin

diye. Aşırı yani saatlerce girmesin. Yanında otururum. Yavrum böyle yapalım, şöyle yapalım. : Ama o işte bırakamıyor hocam. Bağımlı olmuş." (E7)

Ebeveynlerden E4, farkındalığının yüksek olmasından kaynaklı dijital araçlarla ile çocuğu arasındaki tercihini çocuğundan yana kullandığı görüşünü bildirmiştir. Bu görüşe ait beyan aşağıda verilmiştir.

"...bırakırım. Bırakıp çocuğumla ilgilenirim. Çünkü üç sene anne çocuk eğitimi aldığım için." (E4)

E9, çocuklarının öncelikli olduğu görüşlerini şu sözleri ile bildirmiştir:

"Ben genelde çocuklar benim için öncedir. Onların tam şu an bir şeyler alma zamanı. Benim için önceliğim çocuklar. Telefon şu an benim için öncelik değil. Ondan dolayı telefonumu rahatlıkla bırakabilirim." (E9)

Ebeveynlerin dijital araçlar ile çocukları arasındaki tercih önceliği durumlarına ilişkin ikincil olma teması, alt temaları ve frekans değerleri Çizelge 4.33'te verilmektedir.

Çizelge 4.33. Ebeveynlerin dijital araçlar ile çocukları arasındaki tercih önceliği durumlarına ilişkin ikincil olma teması, alt temalar ve frekans değerleri

Tema	***Alt Tema***	***f***
İkincil Olma	Erteleme	2
	İhmal	1

Çizelge 4.33'te ikincil olma teması altında 2 ebeveynin çocuğu ile dijital araçlar arasındaki tercih durumunda çocuğunu ertelediğini şu sözleri ifade etmiştir:

"Valla önemli bir şeye bakıyorsak biraz bekletiyoruz. Yani ilgimizi çeken önemli bir şeyse yani daha sonra bakacağımız bir şeyse yardımcı oluyoruz." (E2)

"Yani ben aslında bırakmak istiyorum. Daha doğrusu zaman ayırmak istiyorum. Yapmaya da çalışıyorum. Diyorum ki şu soruyu cevaplayayım iki dakika müsaade et bana diyorum. Hatta saati bile söylerim ben. Mesela işte şu an 16:14 ya da 16:18, 16:30'da seninle görüşelim, şu oyunu oynayalım diye söylerim ben ona. Ama babamız çok yorgun geldiği için veteriner çok şey yapmaz yani hani böyle bir dâhil olmaz." (E10).

Dijital araçlar ile çocuğu arasında tercih durumlarında bir ebeveynin görüşleri ihmal alt temasında yer almaktadır. Ebeveynlerden E11, çocuğunun ısrarlı isteklerine sözlü tepki gösterdiğini ifade etmiştir ve bu konudaki ihmalkâr tutumunu ortaya koyan sözleri şu şekildedir:

"Önemli bir işim varsa ciddi anlamda işle ilgili bir şey yapıyorsam özellikle ya da o anda işte WhatsApp gruplarında birilerine bir şey söylemem gerekiyorsa ne yaptığımı söylerim yani. Şu an seninle konuşamam beş dakika sonra ya da işte şu işim bittikten sonra konuşabilir miyiz derim. Bazen çok ısrar ettiğinde kızabiliyorum ama. Hani bunu da söylemem gerekirse. Böyle

*hani bazen çok ısrar ettiğinde kızabiliyorum ama genelde açıklama yaparım. Hani biraz bekler misin çok acil değilse diye."(*E11).

4.2.7. Çocuklarının Dijital Oyun Oynama İsteklerine İlişkin Ebeveyn Yaklaşımları

Çocuklarının dijital oyun oynama isteklerine karşılık ebeveyn yaklaşımları 2 tema altında toplanmaktadır. Koşullu izin teması; ikna, sosyal aktivitelere yönlendirme, uygun zaman dilimi ve içerik/oyun türü ile dört alt temada kategorilendirilmiştir. Ret teması; ebeveyn kararı alt teması ile tek tema altında toplanmıştır. İki tema, bu temalara ait alt temalar ve frekans değerleri Çizelge 4.34'te verilmektedir.

Çizelge 4.34. Çocuklarının dijital oyun oynama isteklerine ilişkin ebeveyn yaklaşımları koşullu izin, ret teması ve frekans değerleri

Tema	***Alt Tema***	***f***
Koşullu İzin	İkna	2
	Sosyal aktivitelere yönlendirme	1
	Uygun zaman dilimi	4
	İçerik/Oyun türü	4
Ret	Ebeveyn kararı	3

Çizelge 4.34'te verilen temalara göre; çocuklarının dijital oyun oynama isteklerini ikna ederek bastırmaya çalışan E5'in bu bulgulara ilişkin görüşleri şöyledir:

"...oturup konuşarak, anneciğim bence bu senin derslerini etkiler, aklın onda kalabilir, kendini dersine veremeyebilirsin, bence onlar çok hoş şeyler değil boş şeyler şeklinde böyle konuşarak ben onu bence tatmin ettiğimi düşünüyorum." (E5)

Çocuğunun hem sosyal aktivitelere yönlendirerek hem de ikna yoluna giderek dijital oyun oynama isteğini kontrol etmeye çalışan E7'ye ait görüşler şu şekildedir:

"Gel yemek yiyelim. Gel oturalım, gel gezelim. Parka gidelim kardeşlerinle. Sürekli bunu diyor hayır siz gidin ben gelmiyorum. Hayır, ben buradayım. Hayır, şu oldu. Hadi arkadaşların geldi kapıda sokakta top oynuyorlar. Bırak telefonunu, annene bırak git oyna. "...kalbi kırılmasın, bana karşı öfkelenmesin hadi bir saat oyna. Hadi oldu iki saat oyna. Oğlum bırak artık." (E7)

Çocuklarının dijital oyun oynama isteklerine uygun zaman dilimi tercihinde bulunarak cevap veren bazı ebeveynlere ilişkin görüşler aşağıda verilmektedir.

"Ya asla izin vermem diyemem. Mesela bir ödevimiz vardır biter. Belli bir zamanımız vardır. O zaman izin veriyorum mesela." (E3).

"...hafta sonu daha çok cumartesi ya da pazar olmasını istiyorum ama hafta arası da böyle çok ekstrem yorulduğu çok fazla ders işte kursları falan olduğu zaman eğer ödevi veya herhangi bir şeyi yoksa o zaman yani yine süreli bir şekilde. Hafta arası 45 dakika hemen sonra kapatacaksın şeklinde. Öyle oluyor yani o şekilde izin veriyorum." (E8).

"...kışın hafta sonları bu yıl haricinde söylüyorum tabi ki o zaman vakit geçiriyordu. Ama bu yıl sınırlı tabi ki hani hafta da bir gün sadece. O da her hafta bile olmuyor." (E1)

Ebeveynlerden dördü dijital oyunun içeriğine göre çocuklarının oyun oynama isteklerine cevap verdiklerini, şiddet içerikli oyunlar ile çocuklarının etkileşim halinde olmasını istemediklerini ifade etmişlerdir, bu ifadeleri ortaya koyan görüşler aşağıda verilmiştir:

"Oyununa göre izin veriyoruz. Mesela küçüğümüz bir ara among-us diye bir oyun vardı. Çok fazla okulda konuşuluyordu. Onu oynamak istiyorlardı bir ara indirdiler. Sonra okuldan da hatta uyarı geldi. Bu oyun çok şiddete yönlendiriyor diye. Ondan sonra onu kaldırdık. Oyununa göre de bazen çok tuhaf oyunlar oluyor. Görüyorum küçükte eğer hoşuma gitmiyorsa onu siliyorum ve bu sana uygun değil diyorum." (E2).

"Eğer oynayacaksa ki hani ben oyun ne oyunu hani vurdulu kırdılı mı? Öldürmeli mi? Falan şeklinde. Oyunun içeriği çok önemli. Eğlenceli bir şeyse, zekâ oyunu gibi bir şeyse zaten orda sıkıntı yok." (E5).

"Şu an mesela köy kurmuşlar, balyalar kurmuşlar, arabalar var, birbirlerine yollar tarif ediyorlar. Tamam, onu yapabilirsin ama silahlı oyunlar istemiyorum dedim. Ya vurmalı, kırmalı, dökmeli istemiyorum. Tamam diğerleri de doğru bir oyun değil. Tamam, balyalar var işte traktörle yol tarifi. Tamam, o da doğru değil. Ama en azından öbürkünün bir alt seviyesi sonuçta. Savaş etkiler çünkü etkiler çünkü okulun başında da arkadaşı işte böyle geliyormuş işte eliyle silah dayar gibi. Çocuğum bundan çok rahatsız oldu. Sürekli böyle ensesine. Rahatsız olduğu bir gün bunu da dile getirdik yani hani küçükken de böyle şeyler yaşamadık yani. Tabancadır, silah böyle vurma kırma. İstemiyorum yani kesinlikle." (E6).

Ebeveynlerden bazıları çocuklarının dijital oyun oynama isteklerini reddettiklerini şu ifadelerle belirtmişlerdir:

"şöyle eğer ki hafta içiyse o da bilir zaten bazen şansını dener. Hani hafta içi akşamsa, ödevi de bittiyse saat 9-9 buçuksa şey diye gelir biliyorum izin vermeyeceksin. Kurallarımız var ama ben yine de bir sorayım. İşte arkadaşım bana mesaj attı. Dedi ki yarım saat oyun oynayabilir miyiz? Oynayamayız diyorum." (E10).

"Genelde bağırıyorum. Ya da kapatıyorum tabletini." (E12).

4.2.8. Çocuklarının Dijital Oyun Oynama Sürelerine İlişkin Ebeveyn Görüşleri

Çocukların dijital oyun oynama sürelerine sınır koyma durumlarını ortaya koymak amacıyla yöneltilen soruya verilen ebeveyn yanıtları Çizelge 4.35'te listelenmiştir.

Çizelge 4.35. Ebeveynlerin çocuklarının dijital oyun oynama sürelerine sınır koyma durumları

Ebeveyn Kodu	*E1*	*E2*	*E3*	*E4*	*E5*	*E6*	*E7*	*E8*	*E9*	*E10*	*E11*	*E12*	*f*
Evet	✓	✓	✓		✓	✓		✓	✓	✓	✓	✓	10
Hayır				✓			✓						2

Çizelge 4.35'te verilen bulgulara göre ebeveynlerden 10'u çocuğunun dijital oyunu süreli oynayabildiğini, 2 ebeveyn süre sınırı olmadan çocuğunun dijital oyun oynadığını ifade etmiştir. Süre sınırı belirleyen bazı ebeveynlere ait görüşler aşağıda verilmiştir:

"Süre sınırı yani aslında tabi koymuş oluyoruz. Hafta içi izin vermiyoruz mesela. İşte dediğim gibi sadece cuma gecesi 9'da falan oturuyor 12'ye kadar en fazla. O da oynarsa. Yani böyle bir süresi var. Koymuş oluyoruz tabi." (E1)

"Evet. Zaman sınırlaması zaten var. Yani onu girdiği zaman 1 saat hakkı var mesela kızımın." (E5)

"Süre sınırım var. Yani başıboş bırakamam. Belki bıraksam o da daha fazlasını yapacak. Okul vakitlerinde hafta içleri bakıyor, oynuyor ama daha kısıtlı, mesela eve geldikten sonra yemeğimizi yiyoruz, biraz dinleniyoruz, ödevler bittikten sonra." (E6).

"Evet, var. İşte arkadaşım mesaj attı diyor, oyun oynayabilir miyiz diyor. Bakıyorum o gün eğer hiç oynamadıysa çünkü bazı oyunları uzun da oynuyorlar. Diyorum ki 2 saat. Saat yedi. Dokuza kadar oynayabilirsin diyorum." (E10).

Kontrolsüz sürelerle dijital oyun oynamak çocukta odaklanma problemi yarattığı görüşüne sahip olan E2, oyun için bir süre belirlediklerini şu sözleri ile ifade etmiştir:

"Biraz agresifiz o konuda. Ya çünkü şey nasıl diyeyim tatillerden sonra anlaşılıyor. Tatiller de çok fazla oynadıkları zaman derslerdeki dikkatleri çok fazla düşüyor. Biz onun ne kadar etkilediğini fark ediyoruz. Eğer o dönem tablete çok bakmışsa dersteki başarı oranı baya düşüyor. Onu fark ettiğimiz için şey yapmıyoruz süre koyuyoruz yani." (E2)

Ebeveynlerden E11, süre sınırını koyamadığını şu sözleri ile ifade etmiştir:

"Koyardım. Koyardım, ama dinlemez ki beni. Bir ara dinlerdi. Alırdım telefonu. Şimdi dinlemez. İki kardeş bir telefonu kullanıyor zaten hocam. Gündüz bir kardeşi liseye giderdi onu kıza verdik ablası var. Akşam kız gelince oğlumdaydı. Bazen saat 1'e kadar oyundaydı. Gece 1'e kadar oynuyordu. Dinlemiyor hocam. Bir saat diyelim kabul etmedi iki saat. İki saat oyna. Onu da kabul etmiyor. Benim telefonum, ben şöyleyim, ben böyleyim. Dışarıya yani çok nadir çıkar, evde kalır hep telefonla uğraşır." (E7).

Ebeveynlerin çocuklarının dijital oyun oynama sürelerine karar verme durumlarına ilişkin görüşleri ebeveyn kontrolü, anlaşma/ikna ve süre sınırı yok temaları altında gruplandırılmıştır. Çizelge 4.36'da temalara ve frekans değerlerine yer verilmiştir.

Çizelge 4.36. Ebeveynlerin çocuklarının dijital oyun oynama sürelerine karar verme durumlarına ait temalar ve frekans değerleri

Tema	*f*
Ebeveyn Kararı	8
Anlaşma/İkna	2
Süre sınırı yok	2

Çizelge 4.36'da yer alan temalara göre; 8 hanede dijital oyun oynama süresinin ebeveyn kararı ile 2 hanede anlaşma/ikna yolu ile oyun süresinin belirlendiği, 2 hanede ise serbest süre ile çocukların dijital oyun oynadığı bulgusuna ulaşılmıştır.

Dijital oyun oynama süresinin ebeveyn kontrolünde olduğunun göstergesi olan görüşler aşağıda verilmektedir:

"Buna ben karar veriyorum. Bence 1 saat. Eğer çok oynamak isterse bile hani 1 saat ile sınırlandırmalı ki onun bir oyun olduğunu anlayabilsin. Oyun yani sonuçta bu." (E5).

"Şöyle gün içinde oynadığı saatin süresine bakarak takip edebildiğim kadar. İşte sabah kalkıyor yarım saat biraz oynuyor ondan sonra işte ödevlerini yapıyor. Bunu hafta sonu için konuşuyorum. Sonra eğer hafta sonu benim bir programım varsa ben dışardaysam ve o evdeyse onun suyu kaçıyor zaten. Sonra akşam gelip eve anne oyun oynayabilir miyim dediğinde o zaman izin vermiyorum." (E10).

"Ben hayır dediğim zaman tabi ki dinliyor. Ben belirledim. Aslında ağaç yaşken eğilir derler ya yani çocuğa bırakmamak gerekiyor. "Hayır"ı öğrendiler, yapmaması gerektiğini, bırakması gerektiğini ona uygun olmadığı." (E9)

"Tamamen bende." (E12).

Anlaşma/İkna yolu ile oyun süresinin belirlendiği hanelerde oyun süresinin sınırlı olması gerektiği nedenleri ile temellendirilmektedir. Bu bulguya yönelik ebeveyn görüşleri şöyledir:

"Aslında birlikte gibi oluyor. Mesela diyor anne açılması oyuna girmem işte şu kadar sürüyor hani bu kadar olsa falan o da fikrini söylüyor. Ama ben şeyi çok yapıyorum hani sürekli mesela normal zamanda neden oynamasını istemediğimi çok uzun uzun anlatıyorum ona. Yani bunu sık sık anlatıyorum ona hak veriyor." (E8).

"Çocuğumuzla birlikte karar veriyoruz. Mesela ben en üst limiti koyuyorum. Diyelim işte 1 buçuk saat. O da diyor ki anne yok 1 buçuk saat olmaz 1 saat. O zaman şey yapıyoruz, hadi diyorum ne senin dediğin olsun ne de benim dediğim hadi ortada buluşalım 1 saat 15 dakika. Ama bıraksam oynayacak. Mesela bu sabah kalktı, kahvaltısını yaptı, biraz ödevini yaptı. Şimdi arkadaşıyla birlikte oyun oynuyor. Hani başıboş bırakamam." (E6).

Bir süre sınırı olmadan dijital oyun oynayan çocukların ebeveynlerine ilişkin görüşler şu şekildedir:

"Dinlemiyor hocam. Evet. Bir saat diyelim kabul etmedi iki saat. İki saat oyna. Onu da kabul etmiyor. Benim telefonum vs…" (E7).

"Bir süre sınırı yok." (E4).

Ebeveynlerin çocuklarının dijital oyun oynama sürelerini aşmalarına hoşgörü gösterme durumlarına ilişkin görüşleri kontrollü tolerans, yüksek tolerans ve toleranssız olmak üzere 3 tema ile kategorilendirilmiştir. Kontrollü tolerans teması sözlü uyarı, uyarı, sınırlı süre ve ikna olmak üzere 4 alt temadan oluşmaktadır. Yüksek tolerans teması

sınırsız süre ile tek alt temadan oluşmaktadır. Çocukların süre dijital oyun oynama süre aşımlarına hoşgörü göstermeyen ebeveynlerin görüşleri toleranssız teması ebeveyn engeli alt teması ile tek tema altında yer almıştır.

Ebeveynlerin çocuklarının dijital oyun oynama sürelerini aşmalarına hoşgörü gösterme durumlarına ilişkin görüşlerine ait tema ve alt temalar Çizelge 4.37'de verilmektedir.

Çizelge 4.37. Ebeveynlerin çocuklarının dijital oyun oynama süre aşımlarına hoşgörü gösterme durumlarına ait tema, alt temalar ve frekans değerleri

Tema	***Alt Tema***	***f***
Kontrollü Tolerans	Sözlü Uyarı	2
	Uyarı	1
	Sınırlı Süre	2
	İkna	1
Yüksek Tolerans	Sınırsız Süre	7
Toleranssız	Ebeveyn Engeli	2

Çizelge 4.37'de yer alan çocuklarının oyun oynama süre aşımlarına hoşgörü gösterme durumlarına ilişkin kontrollü tolerans teması altında toplanan ebeveyn görüşlerinden sözlü uyarıda bulunan ebeveynlere ait görüşler şu şekildedir:

"Biz uyarıyoruz tabi ama kendisi de zaten hani şey yapar geç oldu artık yatmam gerekir der yani. Ama bazen tabi daldığı da oluyor." (E11).

"Mesela odasına tıklatarak giriyorum annem hadi diyorum 5 dakika." (E6)

Dışsal bir uyaran aracılığı ile süreyi kontrol eden ebeveyne ait görüşler aşağıda verilmiştir.

"Valla ben en başta yarım saat izniniz var demiştim. Onlar da alıştılar. Hatta ben şey yapmayayım diye saati kendi telefonlarından kuruyorlar 30 dakikayı. Alarm çaldığı zaman bazen bitmedi bir beş dakika bir on dakika daha verir misin diyor. Bazen vereceksem eğer hadi bir beş dakika daha kuruyoruz diyorum. Ama bir daha alarm çaldığında bitiyor." (E2).

Sınırlı sürelerle tolerans gösterdiğini ifade eden ebeveynlere ait görüşler şu şekildedir:

"…işte bana söylüyor on dakika on beş dakika vs. tamam diyorum turu bitir ve kapat. Yani hemen kapat demiyorum. Tamam, on dakika sonra ama artık kapanmış olsun diye izin veriyorum." (E11).

"Yani bazen beş dakika arkadaşımla oynuyorum hani şey ona izin verebiliyorum." (E3).

Kontrolsüz sürelerle oyun oynamanın çocuktaki etkilerine vurgu yapılarak ikna yoluna gidilerek kontrollü tolerans gösteren E6'nın bu bulgulara yönelik görüşleri şu şekildedir:

"Hani daha fazla anneciğim bak bu insana sinir yapar daha böyle patlayıcı olursun, agresif olursun. Hadi 5 dakika hadi 7 buçuk dakika diyorum. Ne senin dediğin olsun ne benim. Hadi diyorum ortada buluşalım. Tamam, hadi son 5 dakika. Hadi senin dediğin olsun son 5 dakika. Ama sonra hani bitiyor." (E6).

Ebeveynlerden E7 süre sınırı koyamadığını şu sözleri ile ifade etmiştir:

"Ağlıyor hocam. Sürekli ağlıyor. Hep beddualar yapıyordu kendine. Rehber öğretmenimizle birkaç defa görüştük. Bırakmıyor. Ben de üzülüyorum hocam." (E7).

Çocuklarının oyun sürelerini uzatmalarına hoşgörü göstermediğini ifade eden ebeveynlere ait görüşler aşağıda verilmiştir.

"Hayır diyorum hocam." (E9)

"Tepki gösteririm. Direkt tepki gösteririm. Biz seninle bu şekilde anlaşmamıştık. Bence sen yanlış yoldasın kızım. Ama sen bana verdiğin sözü tutmuyorsun ama ben sana verdiğim sözleri tutuyorum şeklinde, bir dahaki sefere süren daha kısalabilir şeklinde." (E5).

BÖLÜM 5

TARTIŞMA, SONUÇ ve ÖNERİLER

Araştırmanın bu bölümünde karma araştırma deseninin benimsendiği bu çalışmanın nicel ve nitel verilerden elde edilen bulgulara ilişkin sonuçlar tartışılmıştır. Gelecek araştırmalar için araştırmacılara ve uygulamaya yönelik öneriler sunulmuştur.

5.1. Tartışma ve Sonuç

Teknolojinin insanların hayatını kolaylaştırmak ile birlikte bireysel aktivitelere yönelen insanların sayısının artmasının bir nedeni olarak da birçok dezavantajı beraberinde getirmektedir. Geleneksel oyun aktiviteleri, günümüzde yerini dijital oyunlara bırakmıştır. Özellikle gençler ve çocuklar vakitlerinin çoğunu bilgisayar ya da mobil cihazlarda sanal etkinliklerle geçirmektedir. Dijital oyunların bireylerin bilişsel gelişimine olumlu anlamda katkıda bulunduğu bilinmektedir (Bayırtepe & Tüzün, 2007; Cesarone, 1994; Ferguson, 2007; Jackson vd., 2012; Tüzün, 2006). Ancak bireylerin özellikle de çocukların kontrolsüz sürelerle dijital oyun dünyasına dâhil olması; dijital oyun bağımlılığı tehlikesi ile karşı karşıya kalmasına sebep olabilir. Oyun oynama bozukluğunun oyunla ilgili, bireysel ya da çevresel faktörlerden etkilendiği alan yazın çalışmalarında kaydedilmiştir (Király, Koncz, Griffiths & Demetrovics, 2023). Bu tez çalışması ile anne baba tutumları etkisinde ortaokul öğrencilerinin dijital oyun bağımlılık düzeylerinin belirlenmesi ve dijital oyun bağımlılığının akademik başarı ile ilişkisinin ortaya konması amaçlanmıştır.

5.1.1. Ortaokul Öğrencilerinin Dijital Oyun Bağımlılık Seviyeleri

Ortaokul öğrencilerinin ÇİDOBÖ ortalama puanlarına göre normal grupta yer aldığı, oyun süresinde tolerans gelişimi ve oyuna yüklenen değer alt faktöründen aldıkları puanların en yüksek ortalamaya, bireysel ve sosyal görevlerin/ödevlerin ertelenmesi boyutundan aldıkları puanların ise en düşük ortalamaya sahip olduğu tespit edilmiştir. Ortaokul öğrencilerinin görev ve sorumluluklarını yerine getirmeye özen gösterdiği, buna karşılık dijital oyunların ortaokul öğrencileri için bir cazibe alanı olduğu söylenebilir. Literatürde gerçekleştirilen benzer araştırmalarda da dijital oyunların çocuk ve ergenler için popüler bir etkinlik olduğu ifade edilmiştir. (Griffiths & Hunt, 1998; Griffiths, Davies & Chappell, 2004).

Ortaokul öğrencileri dijital oyun bağımlılığı seviyelerine göre değerlendirildiğinde; örnekleme dâhil olan öğrencilerin %8.9'unun bağımlı ya da yüksek düzeyde bağımlı grupta, %33.9'unun riskli ve %51.1'inin az riskli grupta yer aldığı görülmektedir. Özellikle risk grubundaki öğrencilerin oranının katılımcıların %33.9'unu oluşturması ve çocuklarda bilişim teknolojileri kullanımı oranının 2013 yılında %50.8 ve 2021 yılında aynı oranın %82.7 olması (TÜİK, 2021) sonraki yıllardaki karşılaşılabilecek bağımlı birey oranının artması tehlikesini ortaya koymaktadır.

5.1.2. Ortaokul Öğrencilerinin Dijital Oyun Bağımlılık Düzeylerinin Cinsiyet Değişkenine Göre Değerlendirilmesi

Ortaokul öğrencilerinin dijital oyun bağımlılık seviyeleri cinsiyetlerine göre sınıflandırıldığında erkek öğrencilerin kız öğrencilere göre, riskli, bağımlı ve yüksek düzeyde bağımlı grupta daha fazla yer aldığı; ayrıca erkek öğrencilerin yarıdan fazlasının riskli, bağımlı ve yüksek düzeyde bağımlı grupta olduğu görülmektedir. Öğrencilerin cinsiyetleri, dijital oyun bağımlılığı ölçeğinden aldıkları ortalama puanları üzerinde istatistiksel olarak anlamlı bir fark yaratmamış olmakla birlikte kız öğrencilerin puan ortalaması erkek öğrencilerin puan ortalamasından daha düşüktür. Literatürde yer alan az sayıda çalışmada bu çalışma ile benzer olarak öğrencilerin cinsiyetlerine göre dijital oyun bağımlılık seviyelerinde fark olmadığı kaydedilmiştir (Bilge, 2012; Brenner, 1997; Kim, Namkoong, Ku & Kim, 2008; Kim & Kim, 2010; Madran & Çakılcı, 2014). Gerçekleştirilen çalışmaların çoğu bu araştırmanın bulgularından farklı olarak erkeklerin

kızlara göre; daha fazla dijital oyun oynadıkları (İnal & Çağıltay, 2005), dijital oyun bağımlılığı seviyelerinin yüksek (Ayyıldız, 2021; Tuncay & Göger, 2022; Göldağ, 2018; Balta Çakır, Ayas & Horzum, 2011; Taş, Karacaoğlu, Akpınar & Taş, 2022; Wittek vd., 2016), dijital oyun oynama motivasyonlarının yüksek ve dijital oyun oynamaya harcadıkları sürenin daha fazla olduğu (Chou & Tsai, 2007), daha düzenli dijital oyun oynadığı (Griffiths & Hunt, 1995), cinsiyetin internet bağımlılığının önemli bir yordayıcısı olduğu ifade edilmiştir (Tomaszek & Muchacka Cymerman, 2019). Ayrıca erkeklerin kızlara göre internette daha fazla vakit geçirdiği sonucuna ek olarak kızlar interneti daha çok sosyal ağlarda vakit geçirmek için erkeklerin ise dijital oyun oynamak için kullandıkları kaydedilmiştir (Duafour vd., 2016). Erkeklerin dijital oyun oynama sırasında daha fazla sosyal etkileşimde bulunması ve daha fazla sosyal kabul görüyor olması, kızların rekabet için oynanan oyunlardan daha az keyif alması (Lucas & Sherry, 2004) erkeklerin daha fazla dijital oyun oynamasının nedenleri olarak görülmektedir. Erkeklerin cinsiyet özelliklerinden dijital oyunlara daha yatkın olmasına ek olarak erkek çocukların kendi kullanımına hususi dijital araç sahipliği oranı kız çocuklardan daha fazla olması (TÜİK, 2021) da dijital oyun bağımlılığında erkek çocuklar için tetikleyici olabilir. Diğer taraftan kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre dijital oyun bağımlılığı seviyelerinin yüksek olduğu çalışmalar da mevcuttur (Aylaz, Güneş, Günaydın, Kocaer & Pehlivan, 2015; Gürsu & Özçelik, 2022; Kılıç, 2020; Öncel & Tekin, 2015). Literatürde yer alan araştırmalardan farklı olarak ortaya çıkan bu sonuçlar kız öğrencilerin de erkek öğrenciler kadar teknolojiyi yoğun kullandığının göstergesi olabilir. Ayrıca farklı sonuçların ortaya çıkmasının sebebinin yürütülen çalışmaların örneklemlerinin farklılığından kaynaklandığı söylenebilir.

5.1.3. Ortaokul Öğrencilerinin Dijital Oyun Bağımlılık Düzeylerinin Yaş Değişkenine Göre Değerlendirilmesi

Araştırmanın diğer bir bulgusu ise öğrencilerin dijital oyun bağımlılık seviyeleri ve dijital oyun bağımlılığı ölçeğinden aldıkları puanları öğrencilerin yaşlarına göre farklılaşmamıştır. Başka bir deyişle yaş değişkeni dijital oyun bağımlılığı üzerinde ayırt edici bir faktör değildir denilebilir. Yaş değişkeninin dijital oyun bağımlılığı üzerinde belirleyici bir unsur olmamasının sebebi her yaş grubuna hitap edebilen dijital oyunların varlığı ve günümüzde her yaş grubundaki bireyin dijital araçlara kolayca

ulaşabilmesinden kaynaklı olabilir. Öyle ki; çocuklarda bilişim teknolojileri kullanım araştırması verilerine göre; şahsi kullanımına ait olan dijital araçlara sahip olan çocukların oranı son yıllarda artarak %66.6 olmuştur (TÜİK, 2021). Diğer taraftan görüşülen ebeveynlerin çocuklarının şahsi kullanımına ait en az bir tane dijital araçlarının var olduğu söylenebilir. Çocuklarda dijital araç sahipliği oranının artması dijital dünyanın olumsuz etkilerine maruz kalma oranının artmasına da yol açabilir. Benzer sonuçların yer aldığı çalışmaların varlığı ile birlikte (Tuncay & Göger, 2022; Yüksel& Yılmaz, 2016) literatürde yaş değişkeninin dijital oyun bağımlılığı üzerinde anlamlı farklılık yarattığı çalışmalar da mevcuttur. 352 ortaokul öğrencisi ile ÇİDOBÖ uygulanarak gerçekleştirilen çalışmada 14 yaş grubunun oyun bağımlılığı puan ortalamaları diğer yaş gruplarına göre daha fazladır ve istatistiksel olarak farklılaşmıştır sonucuna ulaşılmıştır (Hazar, Özpolat & Hazar, 2020). Bir başka çalışmada ise öğrencilerin yaşları ile dijital oyun bağımlılıkları arasında negatif yönlü anlamlı ilişki tespit edilmiştir, diğer bir ifade ile öğrencilerin yaşları arttıkça dijital oyun bağımlılığı düzeyleri azalmıştır (Eni, 2017).

5.1.4. Ortaokul Öğrencilerinin Dijital Oyun Bağımlılık Düzeylerinin Sınıf Seviyelerine Göre Değerlendirilmesi

Bu araştırmada ortaokul öğrencilerinin dijital oyun bağımlılık seviyeleri sınıf düzeylerine göre sınıflandırıldığında 8. sınıf öğrencileri diğer sınıf düzeylerine göre bağımlı ve yüksek düzeyde bağımlı grupta daha az yer alarak anlamlı olarak farklılaşmıştır. Diğer taraftan ebeveynler ile gerçekleştirilen görüşmelerden elde edilen bulgular bu bulguyu destekler niteliktedir. 8. sınıfta öğrenim gören çocuğu olan ebeveyn; çocuğunun dijital oyun oynama isteğine ilişkin ebeveyn yaklaşımlarının koşullu izin teması, uygun zaman dilimi alt teması altında yer alan görüşlerinde bu yılın sınav senesi olmasından dolayı çocuğunun sınırlı zamanlarla oyun oynadığını ifade etmiştir. Öğrencilerin dijital oyun bağımlılığı ölçeğinin alt faktörlerinden olan bireysel ve sosyal görevlerin/ödevlerin ertelenmesi boyutundan aldıkları puanların da düşük olması, bu bulguları desteklemektedir. Bu bulgular dijital oyunların ortaokul öğrencileri için ilgi çekici bir etkinlik olmasına rağmen görev ve sorumluluklarının farkında olduklarının göstergesi olabilir. Bu araştırmanın bulgularından farklı olarak ortaokul öğrencilerinin dijital oyun bağımlılıklarının, demografik veriler ile ilişkisinin incelendiği çalışmalarda 8.sınıf öğrencilerinin dijital oyun bağımlılıklarının diğer sınıf düzeyindeki öğrencilerden

daha yüksek seyrettiği (Hazar, Özpolat & Hazar, 2020; Öncel & Tekin, 2015) sonucuna ulaşılmıştır. Dijital oyun bağımlılığı ile aile yaşam doyumu arasındaki ilişkiyi belirlemek amacıyla gerçekleştirilen bir başka çalışmada ise öğrencilerin sınıf düzeyi ile dijital oyun bağımlılıkları arasında farklılaşmaya rastlanmamıştır (Taş, Karacaoğlu, Akpınar & Taş, 2022). Literatürde gerçekleştirilen çalışmaların farklı sonuçlar vermesi çalışılan örneklem grubunun farklılığından kaynaklı olabilir. Öte yandan çoğu çalışmada sınıf düzeyi arttıkça öğrencilerin bağımlılık düzeylerinin artmasının nedeni olarak; çocuklar yaşlarının artması ve ergenliğin de etkisi ile birlikte aileden bağımsızlaşma, özerkleşme ve sosyalleşme ihtiyacı, bir grupta kabul görme isteği ile sanal ortamlara dolayısıyla çocuklar için popüler bir aktivite olan dijital oyunlara daha çok yönelmiş olabilirler.

5.1.5. Ortaokul Öğrencilerinin Dijital Oyun Bağımlılık Düzeylerinin Öğrenim Gördükleri Okul Türlerine Göre Değerlendirilmesi

Araştırmanın bir diğer bulgusu olarak ise özel ortaokulda öğrenim gören öğrenciler ile resmi ortaokulda öğrenim gören öğrencilerin dijital oyun bağımlılık puanları arasında fark olmadığı ortaya çıkmıştır. Özel ortaokulda öğrenim gören öğrencilerin hane gelir düzeyi çoğunlukla yüksek seyretmektedir. Hane gelir düzeyine bağlı olarak teknolojik araçlara sahip olabilme imkânı artmaktadır. Ancak bu araştırmanın bulgularında okul türüne göre öğrencilerin dijital oyun bağımlılık düzeylerinde farklılığın olmasının sebebi; teknolojinin ucuzlaması ile birlikte ailenin gelir düzeyinden bağımsız olarak her hanede dijital araçların var olmasından kaynaklı olabilir. Benzer sonuçlar literatürde yer alan çalışmalarda da yer almaktadır (Uslu, 2019; Yüksel & Yılmaz, 2016).

5.1.6. Ortaokul Öğrencilerinin Dijital Oyun Bağımlılık Düzeylerinin Anne Eğitim Düzeylerine Göre Değerlendirilmesi

Bu araştırmaya ait diğer önemli bir bulgu olarak ortaokul öğrencilerinin dijital oyun bağımlılık seviyelerinin anne eğitim düzeyine göre farklılaşmadığı görülmektedir. Ancak öğrencilerin dijital oyun bağımlılığı ölçeği dijital oyun oynamaya yönelik aşırı odaklanma ve çatışma alt boyutu puan ortalamaları; anne öğrenim durumu okuma yazma bilmiyor-okuryazar olan çocukların anne öğrenim düzeyi ortaokul ve lise olan çocukların puanlarından daha yüksek ve anlamlı olarak farklılaşmaktadır. Yoksunluğun psikolojik-

fizyolojik yansıması ve oyuna dalma boyutu için anne eğitim düzeyi okuma yazma bilmiyor-okuryazar olan çocukların anne öğrenim düzeyi lise ve lisans-lisansüstü olan çocukların puanlarından daha yüksek yüksektir; yine aynı alt boyut için anne öğrenim düzeyi ilkokul olan çocukların anne öğrenim düzeyi lise olan çocukların puan ortalamalarından daha yüksektir ve anlamlı olarak farklılaşmıştır. Bu durum anne eğitim düzeyi azaldıkça çocukların dijital oyunlara yönelimlerinin arttığı, psikolojik; dijital oyun oynamak için ebeveynine ısrarcı olabileceği, dijital oyun oynayamadığı durumlarda gerginlik ve huzursuzluk yaşadığı, sosyalleşme ihtiyacını sanal dünyada gerçekleştirme hevesi içinde olduğu ya da yemek yemeyi unutma/erteleme, uyumak istememe gibi fizyolojik ihtiyaçlarını oyunlar ile bastırma eğiliminde olduklarına işaret olabilir. Anneler eğitim düzeyinin artması ile çocuklarına daha iyi rehberlik edebilirler, çocuklarını zararlı içeriklerden korumak için farkındalıkları yüksek ve daha bilinçli birer ebeveyn olabilirler. Ayrıca çocukları ile geçirdikleri kaliteli vaktin daha fazla olması çocukların dijital oyunlara yönelmesi önünde koruyucu faktör olabilir. Literatürde gerçekleştirilen bazı araştırmaların sonuçları da bu çalışmanın sonuçları ile benzerlik göstermektedir (Pons, Bennasar Veny & Yañez, 2020; Yang & Zhu, 2023; Karayağız Muslu & Aygün, 2020). Bu sonuçlardan farklı olarak anne-baba eğitim düzeyi arttıkça çocukların dijital oyun bağımlılığı puanlarının arttığı sonuçlarının elde edildiği araştırmalar da mevcuttur (Parlak, vd., 2023; Çiriş, Baskonuş, Kartal & Taşdemir, 2022). Literatürün bu yöndeki çıkarımları anne-babaların eğitim düzeyleri arttıkça tam zamanlı çalışma sürelerinin artmasına bağlı olarak çocuklarının dijital araçları kullanımlarını sağlıklı kontrol edememelerinden kaynaklı olabilir. Diğer taraftan ebeveynlerle gerçekleştirilen görüşmelerden elde edilen sezgilere göre; çalışma saati yüksek olan annelerin çocukları ile çok fazla vakit geçiremediği, çalışmayan ya da daha esnek saatlerde çalışan annelerin ise çocukları ile daha fazla yakınlık kurduğu, çocuklarını daha çok kontrol edebildikleri izlenimi elde edilmiştir.

5.1.7. Ortaokul Öğrencilerinin Dijital Oyun Bağımlılık Düzeylerinin Baba Eğitim Düzeylerine Göre Değerlendirilmesi

Ortaokul öğrencilerinin dijital oyun bağımlılık seviyeleri sınıflandırmasında baba öğrenim düzeyine göre bir ayrıt edicilik göstermemiştir. Öte yandan öğrencilerin dijital oyun bağımlılığı ölçeği puan ortalamaları ve dijital oyun oynamaya yönelik aşırı

odaklanma ve çatışma, bireysel ve sosyal görevlerin/ödevlerin ertelenmesi, yoksunluğun psikolojik-fizyolojik yansıması ve oyuna dalma alt boyutlara ait puan ortalamaları baba eğitim düzeyine göre farklılaşmıştır. Baba öğrenim seviyesi okuma yazma bilmiyor-okuryazar olan çocukların puan ortalamaları baba öğrenim seviyesi lisans-lisansüstü olan çocukların puan ortalamalarından anlamlı şekilde yüksek çıkmıştır. Dijital oyun oynamaya yönelik aşırı odaklanma ve çatışma alt boyutunda baba öğrenim düzeyi okuma yazma bilmiyor-okuryazar olan çocukların baba öğrenim düzeyi önlisans olan çocukların puan ortalamasından; bireysel ve sosyal görevlerin/ödevlerin ertelenmesi boyutunda baba öğrenim düzeyi ilkokul olan çocukların puan ortalamaları baba öğrenim düzeyi lisans-lisansüstü olan çocukların puan ortalamalarından; yoksunluğun psikolojik-fizyolojik yansıması ve oyuna dalma boyutunda baba öğrenim düzeyi okuma yazma bilmiyor-okuryazar olan çocukların puan ortalamaları baba öğrenim düzeyi lise, önlisans ve lisans-lisansüstü olan çocukların puanlarından anlamlı olarak farklılaşmıştır. Baba öğrenim düzeyi azaldıkça çocukların dijital oyun bağımlılıklarının arttığı söylenebilir. Bu bulgular ebeveyn eğitim düzeyinin artmasının dijital oyun bağımlılığı riskini azalttığı çıkarımlarının yer aldığı literatür çalışmalarıyla benzerdir (Mellouli, vd., 2018; Chi, Hong & Chen, 2020; Ankara & Baykal, 2022).

5.1.8. Ortaokul Öğrencilerinin Dijital Oyun Bağımlılık Düzeylerinin Hane Gelir Düzeylerine Göre Değerlendirilmesi

Araştırmanın bir diğer bulgusu ise hane gelir düzeyinin ortaokul öğrencilerinin dijital oyun bağımlılık puanlarında farklılık yaratmadığını ortaya koymuştur. Çocukların öğrenim gördüğü okul türüne göre farklılaşmayan dijital oyun bağımlılık puanları benzer şekilde hane gelir düzeyinde de görülmektedir. Öyle ki, günümüzde dijital araç sahipliği aile gelir düzeyinden bağımsız olarak değişim göstermektedir. Hane halkı bilişim teknolojileri kullanım araştırmasına göre; 2021 yılında %92 (TÜİK,2021) ve günden güne artan bir oran ile 2022 yılında %94.1 olmak üzere (TÜİK,2022) bireyler evlerinden internet erişimi sağlamaktadır. Bu durumda hemen hemen her evde dijital araçların varlığının göstergesidir. Dijital oyun bağımlılığı ölçeği alt boyutu olan yoksunluğun psikolojik-fizyolojik yansıması ve oyuna dalma boyutunda hane gelir düzeyi 0-4250 Türk Lirası olan hanelerde yaşayan çocukların puanları; hane gelir düzeyi 4251-8500 Türk Lirası ve 8501-12750 Türk Lirası olan hanelerde yaşayan çocukların puanlarından

anlamlı olarak yüksek olduğu ortaya çıkmıştır. Düşük ekonomik gelire sahip ailelerin çocukları psikolojik ve fizyolojik ihtiyaçlarını dijital oyunlarda karşılama eğilimindedir yorumu yapılabilir. Ebeveynlerin eğitim seviyeleri hane gelir düzeyi ile çoğunlukla doğru orantılı; anne-babaların eğitim düzeyinin artması farkındalıklarının yüksek olmasına temel teşkil etmekte ve aile gelir seviyesinin yüksek olması da çocuğa sunulan sosyal aktivite ve sportif faaliyet imkânlarını arttırabilir. Bu durumlara bağlı olarak da yüksek ekonomik gelir sahip ailelerin çocukları dijital oyunlara daha az eğilim gösterebilirler. Literatürde; gelir düzeyi düşük ailelerin çocuklarının dijital oyun bağımlılığı puanlarının daha yüksek olduğu çalışmalar var olmakla birlikte (Karayağız Muslu & Aygün, 2020;), ailelerin gelir düzeyi arttıkça çocukların dijital oyun bağımlı olma riskinin arttığının sonuçlarının yer aldığı çalışmalar da mevcuttur (Horzum, 2011; Ciris, Baskonus, Kartal & Tasdemir, 2022).

5.1.9. Ortaokul Öğrencilerinin Dijital Oyun Bağımlılık Düzeylerinin Algıladıkları Ebeveynlik Stillerine Göre Değerlendirilmesi

Ortaokul öğrencilerinin algıladıkları ebeveynlik stillerini sınıflandırmak amacı ile gerçekleştirilen diskriminant analizi neticesinde öğrenciler algıladıkları ebeveynlik stillerini en çok demokratik olmak üzere sırasıyla müsamahakâr, ihmalkâr ve otoriter olarak belirtmişlerdir. Bu araştırmanın bulgularına göre ortaokul öğrencilerinin algıladıkları ebeveynlik stilleri dijital oyun bağımlılığı ölçeği ve alt boyutlardan aldıkları puanları üzerinde anlamlı olarak fark yaratmaktadır. Dijital oyun oynamaya yönelik aşırı odaklanma ve çatışma boyutunda ebeveynlerinin ihmalkâr olduğunu düşünen ortaokul öğrencilerinin puan ortalaması ebeveynlerinin müsamahakâr ve demokratik olduğunu düşünen öğrencilerin puan ortalamasından daha yüksektir. Bu bulgu ihmalkâr ebeveyn tutumunun çocukları dijital oyun oynamaya sürüklediğinin göstergesi olabilir. Araştırmanın diğer bir bulgusu ise; algıladıkları ebeveynlik stili demokratik olan çocukların dijital oyun bağımlılığı puan ortalaması; ebeveynlerinin ihmalkâr ve müsamahakâr olduğunu düşünen çocukların dijital oyun bağımlılığı puanlarından daha düşük olmasıdır. Bu bulgu; ebeveyn kontrolü ve ebeveyn yakınlığının yüksek olduğu demokratik tutumların sergilendiği hanelerde yaşayan çocukların ihmalkâr ve müsamahakâr tutumları benimseyen hanelerde yaşayan çocuklara göre daha az dijital oyun bağımlısı olma riski taşımaktadır, şeklinde yorumlanabilir. İhmalkâr ve

müsamahakâr tutumların benimsendiği ebeveynlik stillerinin ortak özellikleri aile kontrolünün düşük seviyede seyretmesidir. Çocukları üzerinde yeterli kontrolü sağlayamayan ebeveynlerin çocukları daha fazla dijital oyun bağımlısı olma eğilimindedir yorumu da yapılabilir. Literatürde bu sonucu destekleyen çalışmalar mevcuttur (Özgür, 2019; Warsah, vd., 2021). Öyle ki, yüksek kontrol dijital oyun bağımlılığı için koruyucu bir faktör iken (Fuadi, Wahyuni & Kusumaningrum, 2021), bunun yanında hissedilen düşük aile yakınlığının çocuklarda zorbalık (Georgiou, vd., 2013), kaygı bozukluğu (Munoz, vd., 2017) ve farklı psikolojik problemlere yol açabileceği kaydedilmiştir. Bu araştırmanın bulgularından farklı olarak, daha izin verici, daha demokratik tutum sergileyen ailelerin çocukları, otoriter ailelerin çocuklarına göre ekranda daha çok vakit geçirdiği sonuçlarının elde edildiği çalışmalar da literatürde yer almaktadır (Cote, Coles & Dal Cin, 2021; Konok, Bunford & Miklósi, 2020). Diğer taraftan ebeveynlerle gerçekleştirilen görüşmelerden elde edilen bulgulara göre; ihmalkâr ve müsamahakâr ebeveynlik stilini benimseyen ebeveynler çocuklarını dijital araçların zararlı içeriklerine korumaya yönelik görüşlerinde yer alan ifadelerinde çocuklarını daha çok aynı ortamda bulunarak ya da dijital araçların geçmişlerini takip ederek kontrol ettiklerini ifade etmişlerdir. Dijital oyun bağımlısı çocukların ebeveynlerin çocuklarını dijital ortamdaki zararlı içeriklerle ilgili bilgilendirmeye ilişkin yönlendirme teması ebeveyn desteği alt teması altında yer alan görüşleri ile aile yakınlığı boyutlarının yüksek olduğu da ifade edilebilir. Ebeveynlerin bildirdikleri görüşlerde kontrolün ve yakınlığın yüksek olduğu görülmekte ancak buna karşılık olarak çocukları ebeveynlerinin her zaman demokratik olduğunu düşünmemektedir. Ayrıca algılanan ebeveynlik stili demokratik olan ebeveynler yüksek kontrol, düşük aile yakınlığı göstergesi olacak görüşlerini de bildirmiştir.

5.1.10. Ortaokul Öğrencilerinin Dijital Oyun Bağımlılık Düzeylerinin Aile Yakınlığı ve Aile Kontrolü Boyutlarına Göre Değerlendirilmesi

İnternet aile tutumu ölçeği diğer kullanım şekli ile değerlendirildiğinde ebeveynlerin aile yakınlığı ve aile kontrolü boyutlarına odaklanmaktadır. Aile yakınlığı puanları ile dijital oyun oynamaya yönelik aşırı odaklanma ve çatışma, oyun süresinde tolerans gelişimi ve oyuna yüklenen değer, bireysel ve sosyal görevlerin/ödevlerin ertelenmesi ve yoksunluğun psikolojik-fizyolojik yansıması ve oyuna dalma alt boyutları

arasındaki ilişkinin negatif yönde olduğu görülmektedir. Diğer bir deyişle ebeveynlerin çocukları ile olan yakınlıkları arttıkça dijital oyun bağımlılık puanlarında azalma görülmektedir. Bu bulgu, çocukları ile yakın ilişkiler kuran, iletişimin kuvvetli olduğu hanelerde yaşayan çocukların daha az dijital oyun bağımlısı olma eğiliminde olduğunun göstergesi olabilir. Dijital oyunlar; oyunda sohbet etmeyi, arkadaş edinmeyi, ilişkiler kurmayı ve takım olarak çalışmayı içerir (Bass, 2015). Öyle ki, çocuklar duygusal ve sosyal ihtiyaçlarını ebeveynleri ile karşılayamadıklarında diğer bir deyişle aile içindeki duygusal boşluğu dijital dünyada gördükleri kabul ile tamamlamaya çalışabilirler. Ayrıca vakit geçirmek için daha iyi bir seçenekleri olmadığında sanal dünyaya eğilim göstermeleri daha olasıdır. Literatürde de özellikle ebeveyn-çocuk iletişimi zayıf olduğunda dijital oyun oynama eyleminin arttığına yönelik sonuçlara ulaşılmıştır (Wallenius, Punamäki & Rimpelä, 2007). Ayrıca düşük aile yakınlığı gösteren ebeveynlerin çocuklarının dijital oyun oynama eğilimleri arttırdığına ilişkin sonuçlar da yer almaktadır (Hassan & Fatima, 2021). Diğer taraftan araştırmanın nitel bulgularına göre; ebeveynlerin dijital araçlar ile çocukları arasındaki tercih önceliğine ilişkin görüşlerinde yüksek aile yakınlığı gösterdiklerine ilişkin açıklamalarda bulunan ebeveynlerin çoğunlukla ihmalkâr ve otoriter ebeveynlik stiline sahip olduğu görülmektedir.

Ortaokul öğrencilerinin ebeveynlerine ilişkin algıladıkları internet tutumunun aile kontrolü alt boyutu ile dijital oyun bağımlılık puanları arasındaki ilişkinin negatif yönde ve anlamlı olduğu tespit edilmiştir. Elde edilen bu bulgu ebeveynlerin çocukları üzerindeki kontrolleri arttıkça dijital oyun bağımlılık düzeylerindeki azalmanın göstergesi niteliğindedir.. Nitekim aile kontrolünün yüksek olduğu otoriter tutumlar sergileyen ebeveynlerin çocukları dijital araçlarla daha az meşgul olma eğilimindedir (Özgür, 2016). Ek olarak günümüzde ebeveynlerin yoğun çalışma temposu çocukların dijital araç kullanımındaki kontrolü azaltarak çocukları dijital oyun bağımlısı olmaya sürüklemektedir (Keya, Rahman, Nur & Pasa, 2020). Diğer taraftan aile kontrolü ortalama puanları ile dijital oyun oynamaya yönelik aşırı odaklanma ve çatışma, oyun süresinde tolerans gelişimi ve oyuna yüklenen değer bireysel ve sosyal görevlerin/ödevlerin ertelenmesi ve yoksunluğun psikolojik-fizyolojik yansıması ve oyuna dalma alt boyutları puanları arasındaki ilişkinin negatif yönde olduğu görülmektedir.

Araştırmanın diğer bir bulgusu ise; aile kontrolü ve aile yakınlığı boyutlarının dijital oyun bağımlılığının anlamlı bir yordayıcısı olduğunu ortaya koymuştur. Aile yakınlığı ve aile kontrolü değişkenlerinin dijital oyun bağımlılığının negatif yönde anlamlı yordayıcısı olduğu bulgularına ek olarak, aile yakınlığı değişkeninin dijital oyun bağımlılığı için daha iyi bir yordayıcı olduğu ortaya çıkmıştır. Bu bulgudan hareketle çocuklar üzerindeki baskıcı bir tutumdan ziyade, çocukla kurulan samimi ve güçlü bir iletişim çocukları sanal dünyanın zararlı etkilerinden korumak için daha etkili bir yol ve kaliteli çocuk-ebeveyn ilişkisi, güvenli bağlanma, yakınlık ve uyum ile karakterize edilmiş sıcak bir aile iklimi dijital oyun bağımlılığı için koruyucu faktör olabilir, yorumu da yapılabilir.

5.1.11. Ortaokul Öğrencilerinin Dijital Oyun Bağımlılık Düzeylerinin Dijital Ebeveynlik Farkındalık Ölçeği Alt Boyutları Açısından Değerlendirilmesi

Bu araştırmanın nicel verilerinden elde edilen bulgulara göre ebeveynlerin dijital ebeveynlik farkındalık ölçeği olumsuz model olma alt boyutuna ait puanları; ortaokul öğrencilerinin dijital oyun bağımlılığı ve ölçeğin alt faktörleri olan dijital oyun oynamaya yönelik aşırı odaklanma ve çatışma, oyun süresinde tolerans gelişimi ve oyuna yüklenen değer, bireysel ve sosyal görevlerin/ödevlerin ertelenmesi ve yoksunluğun psikolojik-fizyolojik yansıması ve oyuna dalma puanları ile pozitif yönde anlamlı ilişkiye sahiptir. Diğer bir deyişle ebeveynlerin çocuklarına olumsuz rol model olma durumları arttıkça öğrencilerin dijital oyun bağımlılık puanları yükselmektedir. Ebeveynlerle gerçekleştirilen görüşmeler neticesinde ebeveynlerin dijital oyun oynama davranışlarına çocuklarının şahitlik etme durumlarına bakıldığında dört ebeveyn hiçbir zaman, iki ebeveyn nadiren, altı ebeveyn ise çoğu zaman yanıtını vermiştir. Çoğu zaman yanıtını veren ebeveynler bu durumun çocuk üzerindeki olumsuz etkisinin farkında olduklarını, bu şahitlik durumunun uygun olmadığının farkındalığını yaşadıklarını ve hatta dijital oyunlara ilginin ebeveyn kaynaklı olduğunu ifade etmişlerdir. Nadiren cevabını veren ebeveyn çocuk üzerindeki olumsuz etkinin farkında olduğunu ancak çocuğunun nadiren de olsa bu duruma maruz kaldığını bildirmiştir. Aynı konumdaki diğer ebeveyn ise şahitlik durumunun aslında endişe verici olmadığı görüşündedir. Hiçbir zaman cevabını veren ebeveynler ise dijital oyun oynamadıkları için çocuklarının tanık olmadığını ifade etmişlerdir. Öyleyse ebeveynler dijital oyun oynamıyorlarsa bu durumun doğal bir

sonucu olarak çocukları tanık olmamakta, ebeveynler sıklıkla ya da nadiren dijital oyun ile meşgul oluyorsa çocukları bu duruma şahitlik etmektedir. Ayrıca ebeveynlerin oynadıkları dijital oyunların çocukları üzerindeki etkilerine ilişkin görüşler rol model teması, olumsuz etki ve olumlu etki alt temasında yer alarak çocukların anne babalarını örnek aldığı, ebeveynin gerçekleştirdiği eylemin çocukta da aynı eylemi gerçekleştirme arzusu yarattığı söylenebilir. Diğer taraftan olumlu etki alt temasında yer alan görüşlere göre dijital oyunların ebeveyn üzerindeki kazanımları çocuğu için de bir kazanım olabilir. Ebeveynlerin çocukları için en yakın rol model karakteri olması dolayısıyla ebeveynlerin gerçekleştirdiği eylemlerin çocuklar üzerindeki etkisi büyüktür. Literatürde yer alan benzer çalışmaların sonuçları da gösteriyor ki; ebeveyni dijital oyun oynayan çocuklar dijital oyun oynamaya daha fazla eğilim göstermekte (Hazar, 2019; Lermi & Afat, 2020) özellikle anneleri dijital oyun oynayan çocuklar daha fazla dijital oyun bağımlısı olma riski taşımaktadır (Ankara & Baykal, 2022).

Ebeveynlerin dijital ebeveynlik farkındalık ölçeği alt boyutu olan dijital ihmal düzeyleri ile ortaokul öğrencilerinin dijital oyun bağımlılığı ölçeği ve dijital oyun oynamaya yönelik aşırı odaklanma ve çatışma, oyun süresinde tolerans gelişimi ve oyuna yüklenen değer, bireysel ve sosyal görevlerin/ödevlerin ertelenmesi ve yoksunluğun psikolojik-fizyolojik yansıması ve oyuna dalma boyutları puanları arasında pozitif yönlü bir ilişki mevcuttur. Ebeveynlerin dijital ihmal düzeyleri arttıkça çocuklarının dijital oyun bağımlılık düzeyleri artmaktadır denilebilir. Ancak diğer taraftan bağımlı grupta yer alan çocukların ebeveynleri ile gerçekleştirilen görüşmeler neticesinde; ebeveynlerin çoğu dijital araçlar ile çocukları arasındaki tercih önceliklerini birincil olma teması ile çocuklarını önemsediklerini, önceliklerinin çocukları olduğunu ve çocuğu ile vakit geçirmenin kıymetinin farkında olduğunu çocuklarını ihmal etmediklerini ifade etmişlerdir. Aslında bu görüşleri bildiren ebeveynler çoğunlukla düşük aile yakınlığı gösteren ebeveyn stillerine sahiplerdir. Ebeveynlerin bildirdikleri görüşler ile çocukları tarafından algılanan ebeveynlik stillerinin farklı olması durumu, benimsenen ebeveynlik stilleri ile bu tutumların davranışlardaki göstergelerinin farklılığından kaynaklı olabilir. Öyle ki, Darling ve Steinberg'e (1993) göre; benimsenen ebeveynlik stilinden ziyade çocukta sağladığı çıkarımı önemlidir. Az sayıda ebeveyn ise çocuklarını ihmal ettiğini ve ertelediğini ifade ederek aslında çocukları ile iletişimlerinin sınırlı olduğu ve hatta düşük aile yakınlığı göstergesi olacak görüşleri bildirmişlerdir.

Dijital ebeveynlik farkındalık ölçeği verimli kullanım alt boyutuna ilişkin puan ortalamaları; ortaokul öğrencilerinin dijital oyun bağımlılık puanları ve bu ölçeğin alt boyutları arasında negatif yönlü ve anlamlı bir ilişki olduğunu ortaya çıkarmıştır. Diğer bir deyişle ebeveynlerin, çocuklarını dijital dünyanın zararlı içeriklerden korunması ile ilişkili olan verimli kullanım boyutu puanları arttıkça çocukların dijital oyun bağımlılık düzeyleri azalmaktadır. Bu bulgu çocukların dijital dünyanın zararlı etkilerine karşın korumanın önemli olduğunun göstergesidir. Öte yandan araştırmanın nitel kısmına odaklanıldığında; çoğu ebeveyn çocuklarını dijital araçların zararlı içeriklerden korumaya yönelik aldıkları önlemlerde çocuklarının karşılaşabilecekleri olumsuzlukları, onları bekleyen tehlikeleri anlatarak çocuklarını zararlı içeriklerden korumayı tercih etmektedirler. Elde edilen bu bulgunun daha iyi anlaşılabilmesi için nitel ve nicel çalışmalara ihtiyaç duyulmaktadır.

Ebeveynlerin dijital ebeveynlik farkındalık ölçeği risklerden koruma alt boyutu düzeyleri ile ortaokul öğrencilerinin dijital oyun bağımlılığı seviyeleri arasında pozitif yönlü bir ilişki vardır. Ebeveynler çocuklarını risklerden korumak için aldıkları önlemleri arttırdıkça çocuklarının dijital oyun bağımlısı olma riskinin azaldığı söylenebilir. Çocukları bağımlı grupta yer alan ebeveynler çocuklarını zararlı içeriklerden korumak için bilgisayar, telefon ya da tabletlerin geçmişini, çocuklarının yazışmalarını takip ettiklerini ya da fiziki olarak yanlarında bulunarak kontrol sağladıklarını, ya da önleyici bir eylem olarak güvenlik filtresi ya da güvenlik duvarı ayarlarını aktif hale getirdiklerini ya da dijital araçları doğrudan kontrol edebilecekleri güvenlik uygulamaları kullandıklarını ifade etmişlerdir. Buna karşın tüm bu tedbir ve önlemlere karşın çocukların dijital bağımlılığına ilişkin yüksek ortalama puanları bahsi geçen tedbir/önlem ve uygulamaların yeterli düzeyde gerçekleştirilemediğini işaret etmektedir. Bu bulgu ayrıca ebeveynlerin çocuklarını korumak için aldıkları önlemler arttıkça çocukların huzursuz, keyifsiz olduğu ve temel yaşam becerilerini gerçekleştirmek istememesi durumlarının arttığının göstergesi olabilir. Ebeveynlerin çocuklarını risklerden korumak için koyduğu sınırlamalar çocuklarda olumsuz psikolojik ve fizyolojik etkiler de yaratabilir. Nitekim bilinçli ebeveynler çocuklarını aşırı kısıtlamaktan kaçınanlardır ve etkili ebeveynlik için çocuğun özgürlüğü ile ebeveyn otoritesi arasındaki dengeyi kurabilmek önemlidir (Sadiku, Tembely & Musa, 2017). Ebeveynlerin tutarsız davranışları ve olumsuz anne baba eylemleri çocukların dijital bağımlılıklarını arttırdığı

belirtilmekte ve dijital bağımlılıkları azaltmak için ebeveyn-çocuk ilişkisinin kalitesi odak nokta olmalıdır (Shutzman & Gershy, 2023). Avrupa çevrimiçi çocuklar projesi bulgularına göre; çocukların %73'ü güvenlik önlemleri ile ilgili uyarılarda öğretmenlerini takip etmektedirler, yine aynı araştırmanın bulgularına göre çocukların 3/4'ü arkadaşlarına güvenlik önerilerinde bulunduğunu belirtmişlerdir (Livingstone, Haddon, Görzig & Ólafsson, 2011). Bu bağlamda çocukları tehlike ve risklerden korumak için okul merkezli ya da akran desteğini ihtiva eden programlar daha iyi bir yol olabilir. Öte yandan alanyazın araştırmalarında, dijital oyun bağımlılığı alt boyutu yoksunluğun psikolojik-fizyolojik yansıması ve oyuna dalma puanları ile risklerden koruma düzeyleri arasında negatif bir ilişki olduğu belirtilmektedir. Ayrıca olumlu ebeveynlik tarzı çocukların akademik gelişimleri için pozitif katkı sağlamakta ve akademik kararlılık ve cesaret duygularını güçlendirmektedir (Lin, vd., 2023).

5.1.12. Ortaokul Öğrencilerinin Dijital Oyun Bağımlılık Düzeyleri ile Akademik Başarı Puanları Arasındaki İlişkinin Değerlendirilmesi

Ortaokul öğrencilerinin akademik başarı puanları ile dijital oyun bağımlılık puanları arasında negatif yönde anlamlı bir ilişkinin var olduğu ve dijital oyun bağımlılığının akademik başarının bir yordayıcısı olduğu bu araştırmanın en önemli bulgularındandır. Başka bir deyişle öğrencilerin dijital oyun bağımlılık puanları arttıkça akademik başarı puanlarının düştüğü söylenebilir. Ayrıca dijital oyun bağımlılığı ölçeğine ait dijital oyun oynamaya yönelik aşırı odaklanma ve çatışma, oyun süresinde tolerans gelişimi ve oyuna yüklenen değer, bireysel ve sosyal görevlerin/ödevlerin ertelenmesi ve yoksunluğun psikolojik-fizyolojik yansıması ve oyuna dalma alt boyutlarından alınan puanlar ile öğrencilerin akademik başarı puanları arasında da negatif yönlü bir ilişkinin varlığı görülmektedir. Nitel verilerden elde edilen bulgular da bu bulguları destekler niteliktedir. Nitekim görüşmelerde ebeveyn çocuklarının dijital oyunlara ayırdıkları sürelerden dolayı ders çalışmayı aksattıklarını, daha önce başarılı olan çocuklarının oyun bağımlılığından dolayı ders başarısının düştüğünü, dikkat dağınıklığı yaşadıklarını ve odaklanamama problemi ile karşı karşıya oldukları ifade etmişlerdir. Alan yazındaki benzer çalışmalarda da dijital oyun bağımlılığının öğrencilerin akademik performansları için risk teşkil ettiği (Chu, 2022; Delebe, 2020; Dikmen, Tuncer & Vural, 2022; Sarda, Bègue, Bry & Gentile, 2016; Schulz van Endert,

2021), hafta içi günlük 4 saat ve üzerinde oyun oynayan çocukların okuma ve aritmetik puanlarının düşük diğer taraftan hafta sonu günlük 2-4 saat oynanan dijital oyunların akademik performans ile pozitif yönde ilişkili olduğu (Islam, Biswas & Khanam, 2020; Hartanto, Toh & Yang, 2018), uzun süre dijital oyun oynamanın öğrencilerin akademik görevlere odaklanma yeteneklerinde olumsuz etkiye sahip olduğu (Husna, Jamin & Juliandi, 2022), televizyon izleme ya da video oyunu oynamanın öğrencilerin akademik performanslarını olumsuz etkilediği (Adelantado-Renau, vd., 2019) sonuçlarına ulaşılmıştır.

Araştırmada sonuç olarak cinsiyeti ve yaşı fark etmeksizin tüm çocukların dijital oyun bağımlısı olma riskini aynı düzeyde taşıdığı ortaya çıkmıştır. Öte yandan LGS' ye hazırlanan 8. sınıf öğrencilerinin çoğunlukla bireysel görev ve sorumluluklarının farkında olması sebebi ile daha küçük yaştaki arkadaşlarına kıyasla dijital oyunların olumsuz etkilerinden uzak kalabilme olasılığının daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Öğrenim görülen okul türünün dijital oyun bağımlılığı üzerinde anlamlı bir etkisinin olmadığı bulgusu araştırmanın bir diğer dikkat çeken bulgusu olmuştur. Aylık ortalama hane geliri bağlamında yapılan incelemede gelir düzeyindeki olumlu veya olumsuz yöndeki değişimin çocukların dijital oyun bağımlısı olmaya yönelik herhangi bir etkiye sebep olmadığı ortaya çıkmıştır. Araştırmanın bir diğer önemli bulgusu ise ebeveynlerin öğrenim seviyesindeki artış onların ebeveyn olarak gerek gerçek dünyada gerekse sanal ortamlarda daha kontrollü, daha bilinçli ve farkındalıklarının daha yüksek olması gibi olumlu etkilere yol açarak bu ebeveynlerin çocuklarını özellikle dijital ortamın olumsuz etkilerinden daha iyi korunmalarına imkân sağladığı bulgusuna ulaşılmıştır. Araştırmada ortaokul öğrencilerinin algıladıkları ebeveynlik stillerinin dijital oyun bağımlısı olma eğilimlerinde önemli bir etken olduğu ortaya çıkmıştır. Başka bir deyişle ebeveynlerin çocukları ile kurdukları iletişimin gücü ve çocuklarının dijital araç kullanımı etkinliklerini kontrol etme düzeyleri çocuklarının dijital oyun bağımlılığı için yordayıcı değişkenler olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Benzer şekilde ebeveynlerin dijital farkındalık düzeyleri ile çocukların dijital oyun bağımlılıkları arasında ters bir orantının olduğu belirlenmiştir. Başka bir deyişle çocuklarını zararlı içeriklerden korumaya yönelik önlemler almayan, dijital oyun oynama eylemlerinde ve dijital araç kullanımında çocuklarına olumsuz model olan ebeveynlerin çocukları da dijital oyun bağımlısı olma riskini daha fazla taşıdığı söylenebilir. Araştırmanın en önemli bulgularından bir diğeri ise dijital oyun bağımlısı

çocukların akranları ve bağımlı olmayan arkadaşlarına kıyasla daha düşük akademik başarı gösterdikleri bulgusudur.

5.2. Öneriler

5.2.1. Uygulamaya Yönelik Öneriler

1. Çocukların dijital ortamlarda karşılaşabilecekleri tehlike ve risklerle ilgili koruyucu ve önleyici içerikler/dersler müfredata eklenebilir.
2. Öğretmenlere dijital farkındalığın arttırılmasına yönelik hizmet içi eğitim faaliyetleri düzenlenerek bu hususta ebeveynlere rehberlik etmeleri sağlanabilir.
3. Anne babalara dijital ebeveynlik yetkinliğinin kazandırılmasına yönelik çeşitli seminer, konferans vb. eğitsel etkinlikler düzenlenebilir.
4. Milli Eğitim bakanlığı tarafından tüm kesimlerin erişimine açık olan, çoklu ortam içerikleri ile eğitim camiası paydaşları başta olmak üzere ebeveynler ve öğrencilerin dijital ortamların olumsuz etkilerine yönelik bilinçlendirilmesine ilişkin içerikler hazırlanabilir.
5. Belediyeler ve sivil toplum kuruluşlarının önderliğinde çocukların yetenek ve ilgili alanlarına göre yapılandırılmış sosyal yaşam becerilerini destekleyici çocuk dostu mekânlar geliştirilebilir.
6. Ebeveynlere anne baba tutumları ve sağlıklı iletişimi konu alan eğitimler okul dışında da verilerek toplumsal farkındalık oluşturulabilir.

5.2.2. Araştırmacılara Yönelik Öneriler

1. Dijital oyun bağımlılığı ile ilgili farklı niteliklere sahip örneklemlerle benzer çalışmalar yapılarak oyun bağımlılığına ilişkin risk haritası çıkarılabilir.
2. Dijital oyun bağımlılığı ile ilgili boylamsal çalışmalar gerçekleştirilerek oyun bağımlılığının nedenleri ve etkileri derinlemesine keşfedilebilir.
3. Farklı ölçme araçları kullanılarak daha geniş kapsamlı nitel ve nicel çalışmalar gerçekleştirilebilir.
4. Elde edilen bulgular istatistiki bölge birimleri sınıflandırmasına göre 2. Düzeyde yer alan Tekirdağ alt bölgesindeki illeri kapsamaktadır. Gerçekleştirilen araştırmanın sonuçlarının genellenebilmesi için farklı bölgeler, okul türleri ve

farklı betimsel özelikler taşıyan örneklemlerden elde edilen bulguların da değerlendirilmesine ihtiyaç vardır.

5. Gerçekleştirilen araştırma açımlayıcı sıralı desen karma araştırma yöntemi ile gerçekleştirilmiş ve bulgular bu kapsamda değerlendirilmiştir. Elde edilen sonuçların genellenebilmesi için farklı araştırma yöntemlerinin sonuçları ile birlikte değerlendirilmesine ihtiyaç vardır.
6. Araştırmanın bulgularının daha sağlıklı bir şekilde değerlendirilebilmesi için kültürler arası çalışmalar gerçekleştirilebilir.

KAYNAKLAR

Adelantado-Renau, M., Moliner-Urdiales, D., Cavero-Redondo, I., Beltran-Valls, M. R., Martínez-Vizcaíno, V., & Álvarez-Bueno, C. (2019). Association between screen media use and academic performance among children and adolescents: a systematic review and meta-analysis. *JAMA Pediatrics*, *173*(11), 1058-1067. https://doi.org/10.1001/jamapediatrics.2019.3176.

Akçay, D. (2020). Ebeveynlerin çocukların dijital video oyunları bağımlılığı karşısında tutum ve davranışları. *Middle Black Sea Journal of Communication Studies 5* (2), 65-71.

Aksüt, M., & Batur, Z. (2007). İnternet Perspektifinde Ergenlerin Sosyalleşme ve İletişim Kurma Süreci. *Akademik Bilişim'07-IX. Akademik Bilişim Konferansı Bildirileri, 31*, 39-43.

American Psychiatric Association. (2013). Cautionary statement for forensic use of DSM-5. In Diagnostic and statistical manual of mental disorders (5th ed.). Washington, DC: Author.

American Psychiatric Association (1994). Diagnostic and statistical manual of mental disorders. 4th ed. Washington, DC: American Psychiatric Press.

American Psychiatric Association. (1987). Diagnostic and statistical manual of mental disorders. 3rd ed. revised. Washington, DC.

Anderson, C. A., & Dill, K. E. (2000). Video games and aggressive thoughts, feelings, and behavior in the laboratory and in life. *Journal of Personality and Social Psychology, 78*(4), 772-790. https://doi.org/10.1037/0022-3514.78.4.772.

Anderson, C. A. Gentile, D. A., & Dill, K. E. (2012). Prosocial, antisocial, and other effects of recreational video games. In D. G. Singer & J. L. Singer (Eds.), *Handbook of children and the media* (pp. 249–272). Sage Publications, Inc.

Ankara, H. G., & Baykal, D. (2022). The socioeconomic and sociodemographic factors affecting digital gaming addiction among Generation Z. *Telematics and Informatics Reports, 8*, 100032. https://doi.org/10.1016/j.teler.2022.100032.

Arslan, A., Kırık, A. M., Karaman, M., & Çetinkaya, A. (2015). Lise ve üniversite öğrencilerinde dijital bağımlılık. *Uluslararası Hakemli İletişim ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, *8*(8), 34-58. https://doi.org/10.17361/UHIVE.2015813153.

Ayas, T., & Horzum, M. B. (2013). İlköğretim öğrencilerinin internet bağımlılığı ve aile internet tutumu. *Turkish Psychological Counseling & Guidance Journal*, *4*(39).

Balta Çakır, Ö., Ayas, T., Horzum, M. B. (2011). Üniversite öğrencilerinin internet ve oyun bağımlılıklarının çeşitli değişkenlere göre incelenmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi 44*(2), 95-117.

Baumrind, D. (1991). The influence of parenting style on adolescent competence and substance use. *The Journal of Early Adolescence*, *11*(1), 56-95.

Baumrind, D. (1968). Authoritarian vs. authoritative parental control. *Adolescence*, *3*(11), 255.

Baumrind, D. (1967). Child care practices anteceding three patterns of preschool behavior. *Genetic Psychology Monographs, 75*(1), 43–88.

Baumrind, D. (1966). Effects of authoritative parental control on child behavior. *Child Development*, 887-907.

Bayırtepe, E., & Tüzün, H. (2007). Oyun-tabanlı öğrenme ortamlarının öğrencilerin bilgisayar dersindeki başarıları ve öz-yeterlik algıları üzerine etkileri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *33*(33), 41-54.

Bass, P. F. (2015). Gaming addiction: When going online goes off-kilter. *Contemporary Pediatrics*, *32*(11), 16-21.

Beyazıt, U., & Ayhan, A. B. (2019). The relationship between digital game addiction and being neglected by parents in adolescence. *Ankara Sağlık Bilimleri Dergisi*, *8*(2), 86-95.

Bilgi Teknolojileri ve İletişim Kurumu. (2021). Dijital Oyunlarda Farkındalık Çalıştayı Sonuç Raporu. https://www.guvenlioyna.org.tr/galeri-detay/2021-dijital-oyunlarda-farkindalik-firsat-ve-riskler-calistayi-sonuc-raporu adresinden 22.06.2022 tarihinde erişilmiştir.

Bilgi Teknolojileri ve İletişim Kurumu. (2020). Dijital Oyunlar Raporu. https://www.guvenlioyna.org.tr/galeri-detay/dijital-oyunlar-raporu-2020 adresinden 22.06.2022 tarihinde erişilmiştir.

Bozkurt, A. (2014). Homo ludens: Dijital oyunlar ve eğitim. *Eğitim Teknolojileri Araştırmaları Dergisi*, *5*(1), 1-21.

Brenner, V. (1997). Psychology of computer use: xlvıı. parameters of ınternet use, abuse and addiction: The first 90 days of the ınternet usage survey. *Psychological Reports*, *80*(3), 879–882. https://doi.org/10.2466/pr0.1997.80.3.879.

Brown, T. A. (2006). *Confirmatory factor analysis for applied research*. New York: The Guilford Press.

Butler, Y. G. (2015). The use of computer games as foreign language learning tasks for digital natives. *System*, *54*, 91-102. https://doi.org/10.1016/j.system.2014.10.010.

Bülbül, H., Tunç, T., & Aydil, F. (2018). Üniversite öğrencilerinde oyun bağımlılığı: kişisel özellikler ve başarı ile ilişkisi. *Ömer Halisdemir Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi, 11*(3), 97-111. https://doi.org/10.25287/ohuiibf.423745.

Can, A. (2020). *Spss ile Bilimsel Araştırma Sürecinde Nicel Veri Analizi*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.

Canbazoğlu Bilici, S. (2019). Örnekleme Yöntemleri. Özmen, H. ve Karamustafaoğlu, O. (Ed.), *Eğitimde Araştırma Yöntemleri* (s. 56-78). Ankara: Pegem Akademi.

Canbek, G., & Sağıroğlu, Ş. (2007). Çocukların ve gençlerin bilgisayar ve internet güvenliği. *Politeknik Dergisi*, *10*(1), 33-39.

Carras, M. C., Van Rooij, A. J., Van de Mheen, D., Musci, R., Xue, Q. L., & Mendelson, T. (2017). Video gaming in a hyperconnected world: A cross-sectional study of heavy gaming, problematic gaming symptoms, and online socializing in adolescents. *Computers in Human Behavior*, *68*, 472-479. https://doi.org/10.1016/j.chb.2016.11.060.

Cesarone, B. (1994). Video games and children ERIC digest. https://eric.ed.gov/?id=ED365477 adresinden 22.06.2022 tarihinde erişilmiştir.

Chan, P. A., & Rabinowitz, T. (2006). A cross-sectional analysis of video games and attention deficit hyperactivity disorder symptoms in adolescents. *Annals of General Psychiatry*, *5*(1), 1-10. https://doi.org/10.1186/1744-859X-5-16.

Charlton, J. P., & Danforth, I. D. (2007). Distinguishing addiction and high engagement in the context of online game playing. *Computers in Human Behavior*, *23*(3), 1531-1548.

Chi, X., Hong, X., & Chen, X. (2020). Profiles and sociodemographic correlates of Internet addiction in early adolescents in southern China. *Addictive Behaviors*, *106*, 106385. https://doi.org/10.1016/j.addbeh.2020.106385.

Chiu, S. I., Lee, J. Z., & Huang, D. H. (2004). Video game addiction in children and teenagers in Taiwan. *CyberPsychology & Behavior*, *7*(5), 571-581. https://doi.org/10.1089/cpb.2004.7.571.

Choi, D., & Kim, J. (2004). Why people continue to play online games: In search of critical design factors to increase customer loyalty to online contents. *CyberPsychology & Behavior*, *7*(1), 11-24.

Chou, C., & Tsai, M. J. (2007). Gender differences in Taiwan high school students' computer game playing. *Computers in Human Behavior*, *23*(1), 812-824. https://doi.org/10.1016/j.chb.2004.11.011.

Chou, T. J., & Ting, C. C. (2003). The role of flow experience in cyber-game addiction. *CyberPsychology & Behavior*, *6*(6), 663-675. https://doi.org/10.1089/109493103322725469.

Chu, K. M. (2022). Related research between college students' mobile game addiction, mobile self-efficacy, and academic performance in Taiwan. *Psychology in the Schools*. https://doi.org/10.1002/pits.22804.

Ciris, V., Baskonus, T., Kartal, T., & Tasdemir, A. (2022). A study on digital game addictions of adolescents in the Covid-19 pandemic. *Journal of Education in Science, Environment and Health (JESEH) 8*(2), 168-186. https://doi.org/10.55549/jeseh.01113707.

Cloutier, R., & Bekir, O. (1982). Ergenlik psikolojisinde kuramlar. *Ankara University Journal of Faculty of Educational Sciences*, *27*(2), 875-904.

Cobb-Clark, D. A., Salamanca, N., & Zhu, A. (2019). Parenting style as an investment in human development. *Journal of Population Economics*, *32*(4), 1315-1352. https://doi.org/10.1007/s00148-018-0703-2.

Coleman, D. W. (2002). On foot in SIM CITY: Using SIM COPTER as the basis for an ESL writing assignment. *Simulation & Gaming*, *33*(2), 217-230.

Cote, A. C., Coles, S. M., & Dal Cin, S. (2021). The interplay of parenting style and family rules about video games on subsequent fighting behavior. *Aggressive Behavior*, *47*(2), 135-147. https://doi.org/10.1002/ab.21931.

Creswell, J. W., & Clark, V. L. P. (2017). *Designing and conducting mixed methods research*. Thousand Oaks, CA: Sage Sage publications.

Çankaya, Z. C. (2009). Özerklik desteği, temel psikolojik ihtiyaçların doyumu ve öznel iyi olma: Öz-belirleme Kuramı. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, *4*(31), 23-31.

Çok, F. (2019). Gelişim psikolojisi: ergenlik ve yetişkinlik. *Ankara University Journal of Faculty of Educational Sciences*, *27*(2), 905-935. https://doi.org/10.1501/Egifak_0000000362.

Darling, N., & Steinberg, L. (1993). Parenting style as context: An integrative model. *Psychological Bulletin*, *13*(3), 487-496.

Delebe, A. (2020). Ortaokul öğrencilerinde dijital oyun bağımlılığı ile bazı fiziksel parametreler ve akademik başarı durumları arasındaki ilişkinin incelenmesi. Yüksek lisans tezi, Ömer Halisdemir Üniversitesi/Sosyal Bilimler Enstitüsü, Niğde.

Demetrovics, Z., & Griffiths, M. D. (2012). Behavioral addictions: Past, present and future. *Journal of Behavioral Addictions*, *1*(1), 1-2. https://doi.org/10.1556/jba.1.2012.1.0.

Deniz, G., Aydın, S., & Odabaş, D. (2022). Ankara il merkezindeki ortaokul ve lise öğrencilerinin dijital oyun bağımlılığı ve anne baba tutumlarının incelenmesi. *Halk Sağlığı Hemşireliği Dergisi, 4* (1), 43-55. https://doi.org/10.54061/jphn.1045517.

Desai, R. A., Krishnan-Sarin, S., Cavallo, D., & Potenza, M. N. (2010). Video-gaming among high school students: health correlates, gender differences, and problematic gaming. *Pediatrics*, *126*(6), 1414-1424. https://doi.org/10.1542/peds.2009-2706.

Dewall, C. N., & Anderson, C. A. (2011). The general aggression model. In P. R. Shaver & M. Mikulincer (Eds.), *Human aggression and violence: Causes, manifestations, and consequences* (pp. 15–33). American Psychological Association. https://doi.org/10.1037/12346-001.

Dikmen, M.; Tuncer, M., & Vural, M. (2022). The relationship between digital game addictions and academic achievements of high school students. *International Social Mentality and Researcher Thinkers Journal*, *8*(58), 684-693.

Dindar, M. (2018). An empirical study on gender, video game play, academic success and complex problem solving skills. *Computers & Education*, *125*, 39-52. https://doi.org/10.1016/j.compedu.2018.05.018.

Drummond, A., & Sauer, J. D. (2014). Video-games do not negatively impact adolescent academic performance in science, mathematics or reading. *Plos One*, *9*(4), e87943. https://doi.org/10.1371/journal.pone.0087943.

Eni, B. (2017). Lise öğrencilerinin dijital oyun bağımlılığı ve algıladıkları ebeveyn tutumlarının değerlendirilmesi. Yüksek lisans tezi, Haliç Üniversitesi/Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Ertem, Ö., & Yazıcı, S. (2006). Ergenlik döneminde psiko-sosyal sorunlar ve depresyon. *Sosyal Politika Çalışmaları Dergisi*, *9*(9), 7-12.

Eryılmaz, S. & Çukurluöz, Ö. (2018). Lise öğrencilerinin dijital bağımlılıklarının incelenmesi: Ankara ili, Çankaya ilçesi örneği. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi, 17* (67), 889-912. https://doi.org/10.17755/esosder.311314.

Evcin, S. (2010). Bilgisayar oyunlarının ilköğretim ikinci kademe öğrencilerinin saldırganlık eğilimine etkisinin incelenmesi. Yüksek lisans tezi, Maltepe Üniversitesi/Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Fadda, D., Pellegrini, M., Vivanet, G., & Zandonella Callegher, C. (2022). Effects of digital games on student motivation in mathematics: A meta-analysis in K-12. *Journal of Computer Assisted Learning*, *38*(1), 304-325. https://doi.org/10.1111/jcal.12618.

Ferguson, C. J. (2007). The good, the bad and the ugly: A meta-analytic review of positive and negative effects of violent video games. *Psychiatric Quarterly*, *78*(4), 309-316. https://doi.org/10.1007/s11126-007-9056-9.

Foti, K. E., Eaton, D. K., Lowry, R., & McKnight-Ely, L. R. (2011). Sufficient sleep, physical activity, and sedentary behaviors. *American Journal of Preventive Medicine*, *41*(6), 596-602. https://doi.org/10.1016/j.amepre.2011.08.009.

Frasca, G. (2001). *Videogames of the oppressed: Videogames as a means for critical thinking and debate*. Master's thesis, School of literature, communication, and culture, Georgia Institute of Technology, Atlanta.

Fuadi, A. R., Wahyuni, E. D., & Kusumaningrum, T. (2021). The correlation between parenting with online games addiction in adolescents on warnet (Internet Cafe) at Surabaya. *Journal of Computational and Theoretical Nanoscience*, *18*(1-2), 303-307. https://doi.org/10.1166/jctn.2021.9517.

Gentile, D. (2009). Pathological video-game use among youth ages 8 to 18: A national study. *Psychological Science*, *20*(5), 594-602. https://doi.org/10.1111/j.1467-9280.2009.023.

Gentile, D. A., Choo, H., Liau, A., Sim, T., Li, D., Fung, D., & Khoo, A. (2011). Pathological video game use among youths: A two-year longitudinal study. *Pediatrics*, *127*(2), e319-e329. https://doi.org/10.1542/peds.2010-1353.

Gentile, D. A., Lynch, P. J., Linder, J. R., & Walsh, D. A. (2004). The effects of violent video game habits on adolescent hostility, aggressive behaviors, and school performance. *Journal of Adolescence*, *27*(1), 5–22. https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2003.10.002.

Gnambs, T., Stasielowicz, L., Wolter, I., & Appel, M. (2020). Do computer games jeopardize educational outcomes? A prospective study on gaming times and academic achievement. *Psychology of Popular Media, 9*(1), 69–82. https://doi.org/10.1037/ppm0000204.

Gómez-Gonzalvo, F., Devís-Devís, J., & Molina-Alventosa, P. (2020). El tiempo de uso de los videojuegos en el rendimiento académico de los adolescentes. *Comunicar: Revista Científica de Comunicación y Educación*, *28*(65), 89-99. https://doi.org/10.3916/C65-2020-08.

Göldağ, B. (2018). Lise öğrencilerinin dijital oyun bağımlılık düzeylerinin demografik özelliklerine göre incelenmesi. *Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *15*(1), 1287-1315. http://dx.doi.org/10.23891/efdyyu.2018.105.

Green, C. S., & Bavelier, D. (2003). Action video game modifies visual selective attention. *Nature, 423*(6939), 534-537.

Green, S. B., Salkind, N. J.(2005). Using SPSS for Windows and Macintosh: Analyizng and Undestanding Data (4th Edition). New Jersey: Pearson.

Griffiths, M. (2005). A 'components' model of addiction within a biopsychosocial framework. *Journal of Substance Use*, *10*(4), 191-197. https://doi.org/10.1080/14659890500114359.

Griffiths, M. D. (1996). Internet addiction: an issue for clinical psychology?. *Clinical Psychology Forum, 97*, 32-36.

Griffiths, M. D. (1995). Technologicaladdictions. *Clinical Psychology Forum, 76*, 14-19.

Griffiths, M.D., & Davies, M.N.O. (2005). Videogame addiction: Does it exist? In J. Goldstein & J. Raessens (Eds.), *Handbook of Computer Game Studies*. Boston: MIT Press.

Griffiths, M. D., Davies, M. N.O., & Chappell, D. (2004). Online computer gaming: a comparison of adolescent and adult gamers. *Journal of Adolescence*, *27*(1), 87-96. https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2003.10.007.

Griffiths, M. D., & Hunt, N. (1998). Dependence on computer games by adolescents. *Psychological Reports*, *82*(2), 475-480. https://doi.org/10.2466/pr0.1998.82.2.

Griffiths, M. D., & Hunt, N. (1995). Computer game playing in adolescence: Prevalence and demographic indicators. *Journal of Community & Applied Social Psychology*, *5*(3), 189-193. https://doi.org/10.1002/casp.2450050307.

Griffiths, M.D., J Kuss, D., & L King, D. (2012). Video game addiction: Past, present and future. *Current Psychiatry Reviews*, *8*(4), 308-318. https://doi.org/10.2174/157340012803520414.

Grüsser, S. M., Thalemann, R., & Griffiths, M. D. (2006). Excessive computer game playing: evidence for addiction and aggression?. *Cyberpsychology & Behavior*, *10*(2), 290-292. https://doi.org/10.1089/cpb.2006.9956.

Gunuc, S. (2017). Peer ınfluence in ınternet and digital game addicted adolescents: Is internet/digital game addiction contagious? *International Journal of High Risk Behaviors and Addiction*, *6*(2), e33681. doi:10.5812/ijhrba.33681.

Gül, S. K., & Güneş, İ. D. (2009). Ergenlik dönemi sorunları ve şiddet. *Sosyal Bilimler Dergisi*, *11*(1), 80.

Gürses, İ., & Kılavuz, M. A. (2016). Kuşakların ahlâkî değerleri birlikte öğrenmesi: Kohlberg'in ahlâkî gelişim kuramı açısından bir değerlendirme. *Uludağ Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, *25*(1), 97-117.

Gürsu, O., & Özçelik, M. F. (2022). Ergenlik döneminde dijital oyun bağımlılığı ve dindarlık ilişkisi. *Çukurova Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, *22*(1), 199-216. https://doi.org/10.30627/cuilah.1092685.

Hair, J., Black, W., Babin, B., & Anderson, R. (2010). Multivariate data analysis (7th ed.). Upper Saddle River, NJ: Prentice-Hall.

Hart, D., & Carlo, G. (2005). Moral development in adolescence. *Journal of Research on Adolescence*, *15*(3), 223-233. https://doi.org/10.1111/j.1532-7795.2005.00094.x.

Hartanto, A., Toh, W. X., & Yang, H. (2018). Context counts: The different implications of weekday and weekend video gaming for academic performance in mathematics, reading, and science. *Computers & Education*, *120*, 51-63. https://doi.org/10.1016/j.compedu.2017.12.007.

Hassan, K., & Fatima, H. (2021). Association between father parenting styles and game addiction with the mediating effect of aggression among college students. *International Journal of Behavioral Sciences*, *15*(2), 96-100. https://doi.org/10.30491/IJBS.2021.255208.1417.

Hazar, Z. (2019). Children's digital game addiction and opinions about their parents' playing digital games (A mixed method study). *Journal of Education and Training Studies*, *7*(1), 85-93. https://doi.org/10.11114/jets.v7i1.3785.

Hazar, Z., & Hazar, M. (2017). Çocuklar için dijital oyun bağımlılığı ölçeği. *International Journal of Human Sciences, 14* (1), 204-216. https://doi.org/10.14687/jhs.v14i1.4387.

Hazar, K., Özpolat, Z., & Hazar, Z. (2020). Ortaokul öğrencilerinin dijital oyun bağımlılığı düzeylerinin çeşitli değişkenlere göre incelenmesi: Niğde İli Örneği. *Spormetre Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, *18*(1), 225-234. https://doi.org/10.33689/spormetre.647313.

Hooper, D., Coughlan, J., & Mullen, M. (2008). Structural equation modeling: Guidelines for determining model fit. *Electronic Journal of Business Research Methods*, 6(1), 53–60.

Horzum, M. B. (2011). İlköğretim öğrencilerinin bilgisayar oyunu bağımlılık düzeylerinin çeşitli değişkenlere göre incelenmesi. *Eğitim ve Bilim*, *36*(159).

Horzum, M. B., Ayas, T., & Balta Çakır, Ö. (2008). Çocuklar için bilgisayar oyun bağımlılığı ölçeği. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, *3*(30), 76-88.

Hu, L., & Bentler, P. M. (1999). Cutoff criteria for fit indexes in covariance structure analysis: Conventional criteria versus new alternatives. *Structural Equation Modeling*, *6*(1), 1–55.

Hung, H. T., Chang, J. L., & Yeh, H. C. (2016). A review of trends in digital game-based language learning research. In: J. Spector, C. Tsai, D.K. Sampson, R. Huang, N. Chen, & P. Resta (Eds.) 20*16 IEEE 16th International Conference on Advanced Learning Technologies (ICALT)* (pp. 508–512). https://doi.org/10.1109/ICALT.2016.9.

Husna, F., Jamin, H., & Juliandi, R. (2022). The effects of mobile games on elementary school students' achievement in aceh. *Jurnal Basicedu*, *6*(1), 308-314. https://doi.org/10.31004/basicedu.v6i1.1879.

Irmak, A. Y., & Erdoğan, S. (2016). Ergen ve genç erişkinlerde dijital oyun bağımlılığı: Güncel bir bakış. *Türk Psikiyatri Dergisi*, 27. https://doi.org/10.5080/u13407.

Irmak, A. Y., & Erdoğan, S. (2015). Dijital Oyun Bağımlılığı Ölçeği Türkçe formunun geçerliliği ve güvenilirliği. *Anadolu Psikiyatri Dergisi*, *16*(1), 10-18. https://dx.doi.org/10.5455/apd.170337.

İnal, Y., & Çağıltay, K. (2005). *İlköğretim öğrencilerinin bilgisayar oyunu oynama alışkanlıkları ve oyun tercihlerini etkileyen faktörler.* Ankara Özel Tevfik Fikret Okulları, Eğitimde Yeni Yönelimler II. Eğitimde Oyun Sempozyumu, 14 Mayıs 2005.

İnan Kaya., G., Mutlu Bayraktar., D., & Yılmaz, Ö. (2018). Digital parenting: Perceptions on digital risks. *Kalem Uluslararası Eğitim ve İnsan Bilimleri Dergisi*, *8*(1), 131-157. https://doi.org/10.23863/kalem.2018.96.

İstatistiki Bölge Birimleri Sınıflandırmasının Tanımlanmasına İlişkin Hakkında Karar (2002, 22 Eylül, *Resmi Gazete*, Sayı: 24884). https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2002/09/20020922.htm#3 adresinden 04.09.2022 tarihinde erişilmiştir.

Jackson, L. A., Witt, E. A., Games, A. I., Fitzgerald, H. E., Von Eye, A., & Zhao, Y. (2012). Information technology use and creativity: Findings from the Children and Technology Project. *Computers in Human Behavior*, *28*(2), 370-376. https://doi.org/10.1016/j.chb.2011.10.006.

Karasar, N. (2020). Bilimsel araştırma yöntemi: kavramlar, ilkeler, teknikler. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Karayağız Muslu, G., & Aygün, O. (2020). An analysis of computer game addiction in primary school children and ıts affecting factors. *Journal of Addictions Nursing, 31(1), 30–38.* https://doi.org/10.1097/JAN.0000000000000322.

Karim, R., & Chaudhri, P. (2012). Behavioral addictions: An overview. *Journal of Psychoactive Drugs*, *44*(1), 5-17. https://doi.org/10.1080/02791072.2012.662859.

Kaya, A. B. (2013). *Çevrimiçi oyun bağımlılığı ölçeğinin geliştirilmesi: Geçerlik ve güvenirlik çalışması*. Yüksek lisans tezi, Gaziosmanpaşa Üniversitesi/Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Tokat.

Keating, D. P. (2004). Cognitive and brain development. In R. M. Lerner & L. Steinberg (Eds.), *Handbook of adolescent psychology* (pp. 45–84). John Wiley & Sons Inc.

Keskin D., A., & Aral, N. (2021). Oyun bağımlılığı: güncel bir gözden geçirme. *Bağımlılık Dergisi*, *22*(3), 327-339. https://doi.org/10.51982/bagimli.880679.

Keya, F. D., Rahman, M. M., Nur, M. T., & Pasa, M. K. (2020). Parenting and child's (five years to eighteen years) digital game addiction: A qualitative study in North-Western part of Bangladesh. *Computers in Human Behavior*, *2*, 100031. https://doi.org/10.1016/j.chbr.2020.100031.

Kılıç M.,A. (2020). 15-18 yaş arası okul sporlarına katılan öğrencilerin dijital oyun bağımlılığı ile sosyal ve duygusal yalnızlık düzeylerinin incelenmesi. Yüksek lisans tezi, Kırıkkale Üniversitesi/Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Türkiye.

Király, O., Koncz, P., Griffiths, M. D., & Demetrovics, Z. (2023). Gaming disorder: A summary of its characteristics and aetiology. *Comprehensive Psychiatry*, 152376. https://doi.org/10.1016/j.comppsych.2023.152376.

Kim, E. J., Namkoong, K., Ku, T., & Kim, S. J. (2008). The relationship between online game addiction and aggression, self-control and narcissistic personality traits. *European Psychiatry*, *23*(3), 212-218. https://doi.org/10.1016/j.eurpsy.2007.10.010.

King, D. L., Delfabbro, P. H., Perales, J. C., Deleuze, J., Király, O., Krossbakken, E., & Billieux, J. (2019). Maladaptive player-game relationships in problematic gaming and gaming disorder: A systematic review. *Clinical Psychology Review*, *73*, 101777. https://doi.org/10.1016/j.cpr.2019.101777.

King, D. L., Gradisar, M., Drummond, A., Lovato, N., Wessel, J., Micic, G., Douglas, P., & Delfabbro, P. (2013). The impact of prolonged violent video-gaming on adolescent sleep: an experimental study. *Journal of Sleep Research*, *22*(2), 137-143. Doi: https://doi.org/10.1111/j.1365-2869.2012.01060.x.

Kirriemuir, J. (2002). Video gaming, education and digital learning technologies. *D-lib Magazine*, *8*(2), 7. https://doi.org/10.1045/february2002-kirriemuir.

Kline, R. B. (2011). Principles and practice of structural equation modeling (3rd. ed.). New York: The Guilford Press.

Kneer, J., & Glock, S. (2013). Escaping in digital games: The relationship between playing motives and addictive tendencies in males. *Computers in Human Behavior*, *29*(4), 1415-1420. https://doi.org/10.1016/j.chb.2013.01.030.

Kohlberg, L. (1974). Education, moral development and faith, *Journal of Moral Education*, *4*(1), 5-16. https://doi.org/10.1080/0305724740040102.

Koç, M. (2004). Gelişim psikolojisi açısından ergenlik dönemi ve genel özellikleri. *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, *1*(17), 231-238.

Koç, M., Çolak, T. S., Kocaman, O., & Bayraktar, B. (2009). The level of moral interaction between university students and instructors according to Kohlberg's moral development theory. *Journal of Human Sciences*, *6*(2), 757-771.

Konok, V., Bunford, N., & Miklósi, Á. (2020). Associations between child mobile use and digital parenting style in Hungarian families. *Journal of Children and Media*, *14*(1), 91-109. https://doi.org/10.1080/17482798.2019.1684332.

Koleva, N. (2013). *Theory of the phenomenon called video game addiction*. International Conference on Education and Social Sciences, İstanbul, Turkey, 822-827.

Kulaksızoğlu, A. (2004). *Ergenlik Psikolojisi*, (6. Basım). İstanbul: Remzi Kitabevi.

Kulaksızoğlu, A. (1989). Aile içi ilişkiler ve ergen. *Yaşadıkça Eğitim*, *8*, 19-22.

Kulaksızoğlu, A. (1986). Ergenlik. *Yaşadıkça Eğitim*, *1*, 49-51.

Kuss, D. J., & Griffiths, M. D. (2012). Online gaming addiction in children and adolescents: A review of empirical research. *Journal of Behavioral Addictions*, *1*(1), 3-22. https://doi.org/10.1556/jba.1.2012.1.1.

Kwon, J. H., Chung, C. S., & Lee, J. (2011). The effects of escape from self and interpersonal relationship on the pathological use of Internet games. *Community Mental Health Journal*, *47*(1), 113-121. https://doi.org/10.1007/s10597-009-9236-1.

Lemmens, J. S., Valkenburg, P. M., & Peter, J. (2009). Development and validation of a game addiction scale for adolescents. *Media Psychology*, *12*(1), 77-95. https://doi.org/10.1080/15213260802669458.

Lermi, U., & Afat, N. (2020). Ortaokul öğrencilerinde bilgisayar oyun bağımlılığının ebeveyn davranışları açısından incelenmesi. *İZÜ Eğitim Dergisi*, *2*(3), 122-136. https://doi.org/10.46423/izujed.749654.

Lieberman, D. A., Chaffee, S. H., & Roberts, D. F. (1988). Computers, mass media, and schooling: Functional equivalence in uses of new media. *Social Science Computer Review*, *6*(2), 224-241. https://doi.org/10.1177/08944393880060020.

Lieberman, M., Doyle, A. B., & Markiewicz, D. (1999). Developmental patterns in security of attachment to mother and father in late childhood and early adolescence: Associations with peer relations. *Child Development*, *70*(1), 202-213. https://doi.org/10.1111/1467-8624.00015.

Lin, W., Liu, J., Xiang, S., Cai, J., Xu, J., & Lian, R. (2023). The relationship between a positive parenting style and chinese adolescents' academic grit: A parallel mediating model. *Current Psychology*, 1-9. https://doi.org/10.1007/s12144-023-04249-1.

Livingstone, S., and Byrne, J. (2018) Parenting in the digital age: the challenges of parental responsibility in comparative perspective. In Mascheroni, G., Ponte, C., and Jorge, A. (eds.) *Digital Parenting: The Challenges for Families in the Digital Age* (pp.19-30). Gothenburg: Nordicom.

Livingstone, S., Haddon, L., Görzig, A., and Ólafsson, K. (2011). *Risks and safety on the internet: The perspective of European children. Full Findings*. LSE, London: EU Kids Online.

Lucas, K., & Sherry, J. L. (2004). Sex differences in video game play: A communication-based explanation. *Communication research*, *31*(5), 499-523. https://doi.org/10.1177/0093650204267930.

Maccoby, E. E., & Martin, J. A. (1983). Socialization in the context of the family: Parent-child interaction. In P. H. Mussen & E. M. Hetherington, *Handbook of child psychology: Vol. 4. Socialization, personality, and social development* (4th ed.). New York: Wiley.

Madran, D., & Çakılcı, F. (2014). Çok oyunculu çevrimiçi video oyunu oynayan bireylerde video oyunu bağımlılığı ve saldırganlık. *Anadolu Psikiyatri Dergisi*, *15*(2), 99-107. https://doi.org/10.5455/apd.39828.

Manap, A., & Durmuş, E. (2020). Dijital Ebeveynlik Farkındalık Ölçeğinin Geliştirilmesi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *21*(2), 978-993. https://doi.org/10.17679/inuefd.711101.

Marks, I. (1990). Behavioural (non-chemical) addictions. *British Journal of addiction*, *85*(11), 1389-1394. https://doi.org/10.1111/j.1360-0443.1990.tb01618.x.

Mellouli, M., Zammit, N., Limam, M., Elghardallou, M., Mtiraoui, A., Ajmi, T., & Zedini, C. (2018). Prevalence and predictors of internet addiction among college students in sousse, Tunisia. *Journal of Research in Health Sciences*, *18*(1), 403.

Mentzoni, R.A., Brunborg, G.S., Molde, H., Myrseth, H., Skouverøe, K. J. M., Hetland, J., & Pallesen, S. (2011). Problematic video game use: Estimated prevalence and associations with mental and physical health. *Cyberpsychology, Behavior, and Social Networking*, *14*(10): 591-596. https://doi.org/10.1089/cyber.2010.0260.

Mesch, G. S. (2003). The family and the Internet: The Israeli case. *Social Science Quarterly*, *84*(4), 1038-1050. https://doi.org/10.1046/j.0038-4941.2003.08404016.x.

Milani, L., Osualdella, D., & Di Blasio, P. (2009). Quality of interpersonal relationships and problematic Internet use in adolescence. *CyberPsychology & Behavior*, *12*(6), 681-684. https://doi.org/10.1089/cpb.2009.0071.

Miles, M. B. & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook*. (2nd ed.) Newbury Park, CA:Sage.

Milli Eğitim Bakanlığı (2021). Milli Eğitim İstatistikleri Örgün Eğitim 2020/2021. https://sgb.meb.gov.tr/www/icerik_goruntule.php?KNO=424 adresinden 04.08.2022 tarihinde erişilmiştir.

Morahan-Martin, J., & Schumacher, P. (2003). Loneliness and social uses of the internet. *Computers in Human Behavior*, *19*(6), 659-671.nhttps://doi.org/10.1016/S0747-5632(03)00040-2.

Moreno M., Riddle K., Jenkins M. C., Singh A.P., Zhao Q., & Eickhoff J. (2022). Measuring problematic ınternet use, ınternet gaming disorder, and social media addiction in young adults: Cross-sectional Survey Study. *JMIR Public Health Surveill*, *8*(1), e27719. https://doi.org/10.2196/27719.

Narvaez, D., Mattan, B., MacMichael, C., & Squillace, M. (2008). Kill bandits, collect gold or save the dying: The effects of playing a prosocial video game. *Media Psychology Review*, *1*(1), 145-178. https://bmattan.github.io/publication/mpr2008/ adresinden 30. 06. 2022 tarihinde erişilmiştir.

Neville, D. (2015). The story in the mind: The effect of 3D gameplay on the structuring of written L2 narratives. *ReCALL*, *27*(1), 21-37. https://doi.org/10.1017/S0958344014000160.

Newzoo (2021). Global Games Market Report 2021. 22.06.2022 tarihinde https://newzoo.com/products/reports/global-games-market-report adresinden erişilmiştir.

Niemz, K., Griffiths, M., & Banyard, P. (2005). Prevalence of pathological ınternet use among university students and correlations with self-esteem, the general health questionnaire (GHQ), and disinhibition. *Cyberpsychology & Behavior*, *8*(6), 562-570. https://doi.org/10.1089/cpb.2005.8.562.

Okagaki, L., & Frensch, P. A. (1994). Effects of video game playing on measures of spatial performance: Gender effects in late adolescence. *Journal of Applied Developmental Psychology*, *15*(1), 33-58. https://doi.org/10.1016/0193-3973(94)90005-1.

Orman, N. K., & Arıcak, O. T. (2019). Aşırı dijital oyun oynama davranışında anne tutumu ve benlik kontrolünün etkisi. *Kıbrıs Türk Psikiyatri ve Psikoloji Dergisi*, *1*(Özel Sayı.1), 40-42. https://doi.org/10.35365/ctjpp.19.special1.11.

Othman, N. R., Khedir, R. T., Azeez, G. K., & Qadir, K. J. (2021). Effect of video game on school achievement in school age children in Erbil/City. *Erbil Journal of Nursing and Midwifery*, *4*(2), 86-95. https://doi.org/10.15218/ejnm.2021.10.

Öncel, M., & Tekin, A. (2015). Ortaokul öğrencilerinin bilgisayar oyun bağımlılığı ve yalnızlık durumlarının incelenmesi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Dergisi*, *2*(4), 7-17.

Özdamar, K. (2017). *Eğitim, Sağlık ve Davranış Bilimlerinde Ölçek ve Test Geliştirme Yapısal Eşitlik Modellemesi*. Eskişehir: Nisan Kitabevi.

Özgür, H. (2019). Online game addiction among turkish adolescents: The effect of internet parenting style. *Malaysian Online Journal of Educational Technology, 7*(1), 47-68. http://dx.doi.org/10.17220/mojet.2019.01.004.

Özgür, H. (2016). The relationship between Internet parenting styles and Internet usage of children and adolescents. *Computers in Human Behavior, 60*, 411-424. https://doi.org/10.1016/j.chb.2020.106468.

Parlak, M. E., Öz, E., Ener, D., Kurt, F., Küçükkelepçe, O., & Kapıcı, Y. (2023). The relationship between digital game addiction and loneliness and social dissatisfaction in adolescents. *Cureus Journal of Medical Science*, *15*(2). https://doi.org/10.7759/cureus.34604.

Parlaz, E. A., Tekgül, N., Karademirci, E., & Öngel, K. (2012). Ergenlik dönemi: fiziksel büyüme, psikolojik ve sosyal gelişim süreci. *Turkish Family Physician, 3*(2), 10-16.

Pawłowska, B., Potembska, E., & Szymańska, J. (2018). Demographic and family-related predictors of online gaming addiction in adolescents. *Polish Journal of Public Health*, *128*(1). https://doi.org/10.2478/pjph-2018-0002.

Pıaget, J., & Bekir, O. (2019). Ergenin Düşüncesi: Somut Düşünceden Soyut Düşünceye. *Ankara University Journal of Faculty of Educational Sciences*, *14*(1), 137-140. https://doi.org/10.1501/Egifak_0000000748.

Pons, M., Bennasar-Veny, M., & Yañez, A. M. (2020). Maternal education level and excessive recreational screen time in children: a mediation analysis. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, *17*(23), 8930. https://doi.org/10.3390/ijerph17238930.

Porter, G., Starcevic, V., Berle, D., & Fenech, P. (2010). Recognizing problem video game use. *Australian & New Zealand Journal of Psychiatry*, *44*(2), 120-128. https://doi.org/10.3109/00048670903279812.

Przybylski, A. K., & Mishkin, A. F. (2016). How the quantity and quality of electronic gaming relates to adolescents' academic engagement and psychosocial adjustment. *Psychology of Popular Media Culture*, *5*(2), 145. https://doi.org/10.1037/ppm0000070.

Richards, R., McGee, R., Williams, S. M., Welch, D., & Hancox, R. J. (2010). Adolescent screen time and attachment to parents and peers. *Archives of Pediatrics & Adolescent Medicine*, *164*(3), 258-262. https://doi.org/10.1001/archpediatrics.2009.280.

Rode, J. A. (2009). Digital parenting: designing children's safety. *People and computers XXIII Celebrating People and Technology*, 244-251. https://doi.org/10.14236/ewic/HCI2009.29.

Sadiku, M. N., Tembely, M., & Musa, S. M. (2017). Digital parenting. *Journal of Multidisciplinary Engineering Science and Technology*, *4*(1), 6454-6456.

Sarda, E., Bègue, L., Bry, C., & Gentile, D. (2016). Internet gaming disorder and well-being: A scale validation. *Cyberpsychology, Behavior, and Social Networking*, *19*(11), 674-679. https://doi.org/10.1089/cyber.2016.0286.

Saucier, J. K. (2022). The video game age: A brief history. *IEEE Potentials*, *41*(2), 7-16. https://doi.org/10.1109/MPOT.2021.3104638.

Schermelleh Engel, K., Moosbrugger, H., & Müller, H. (2003). Evaluating the fit of structural equation models: Tests of significance and descriptive goodness-of-fit measures. *Methods of Psychological Research Online*, 8(2), 23-74.

Schulz van Endert T. (2021) Addictive use of digital devices in young children: Associations with delay discounting, self-control and academic performance. *Plos One 16*(6), e0253058. https://doi.org/10.1371/journal.pone.0253058.

Sestir, M. A., & Bartholow, B. D. (2010). Violent and nonviolent video games produce opposing effects on aggressive and prosocial outcomes. *Journal of Experimental Social Psychology*, *46*(6), 934-942. https://doi.org/10.1016/j.jesp.2010.06.005.

Shang-Yu, Y., Yu-Chi, W., Ya-Chen, L., Ying-Lien, L., Pei-Lun Hsieh, & Lin, P. (2022). Does smartphone addiction, social media addiction, and/or internet game addiction affect adolescents' interpersonal interactions? *Healthcare*, *10*(5), 963. https://doi.org/10.3390/healthcare10050963

Sherry, J. L., Greenberg, B. S., Lucas, K., & Lachlan, K. (2012). Video game uses and gratifications as predictors of use and game preference. *International Journal of Sports Marketing and Sponsorship, 8*, 213-224.

Shutzman, B., & Gershy, N. (2023). Children's excessive digital media use, mental health problems and the protective role of parenting during COVID-19. *Computers in Human Behavior, 139*, 107559. https://doi.org/10.1016/j.chb.2022.107559.

Simachyova, V. (2020). *Video-Gaming and Adolescent Academic Performance*. Charles Unıversıty, Institute of Economic Studies, Prague.

Smahel, D., Machackova, H., Mascheroni, G., Dedkova, L., Staksrud, E., Ólafsson, K., Livingstone, S., & Hasebrink, U. (2020). *EU Kids Online 2020: Survey results from 19 countries.* EU Kids Online. https://doi.org/10.21953/lse.47fdeqj01ofo.

Steinberg, L. (2005). Cognitive and affective development in adolescence. *Trends in Cognitive Sciences*, *9*(2), 69-74. https://doi.org/10.1016/j.tics.2004.12.005.

Subrahmanyam, K., Kraut, R. E., Greenfield, P. M., & Gross, E. F. (2000). The impact of home computer use on children's activities and development. *The Future of Children Chıldren And Computer Technology*, 10(2), 123-144. https://doi.org/10.2307/1602692.

Şahin, M., Keskin, S., & Yurdagül, H. (2019). Impact of family support and perception of loneliness on game addiction analysis of a mediation and moderation. *International Journal of Game-Based Learning*, *9*(4), 15-30. https://doi.org/10.4018/IJGBL.2019100102.

Şahin, Ş., & Özçelik, Ç. Ç. (2016). Ergenlik dönemi ve sosyalleşme. *Cumhuriyet Hemşirelik Dergisi*, *5*(1), 42-49.

Şimşek, E., & Karakuş Yılmaz, T. (2020). Türkiye'de yürütülen dijital oyun bağımlılığı çalışmalarındaki yöntem ve sonuçların sistematik incelemesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, *28* (4), 1851-1866. https://doi.org/10.24106/kefdergi.3920.

Tabachnick, B. G., Fidell, L. S., & Ullman, J. B. (2013). *Using multivariate statistics* (7th ed.) Boston, MA: Pearson.

Talan, T., & Kalınkara, Y. (2020). Ortaokul öğrencilerinin dijital oyun oynama eğilimlerinin ve bilgisayar oyun bağımlılık düzeylerinin incelenmesi: Malatya ili örneği. *Journal of Instructional Technologies and Teacher Education, 9*(1), 1-13.

Taş, İ., Karacaoğlu, D., Akpınar, İ., & Taş, Y. (2022). Ergenlerde aile yaşam doyumu ile dijital oyun bağımlılığı arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Online Journal of Technology Addiction and Cyberbullying*, *9*(1), 28-42.

Tekkurşun Demir, G., & Cicioğlu, İ. (2020). Dijital oyun bağımlılığına ilişkin farkındalık ölçeği (DOBİFÖ): Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Avrasya Spor Bilimleri ve Eğitim Dergisi*, *2*(1), 1-17.

Thalemann, R., Wölfling, K., & Grüsser, S. M. (2007). Specific cue reactivity on computer game-related cues in excessive gamers. *Behavioral Neuroscience, 121*(3), 614–618. https://doi.org/10.1037/0735-7044.121.3.614.

Thompson, B. (2004). *Exploratory and confirmatory factor analysis: Understanding concepts and applications* (1th ed.). Washington, DC, US: American Psychological Association.

Toker, S., & Baturay, M. H. (2016). Antecedents and consequences of game addiction. *Computers in Human Behavior*, *55*, 668-679. http://dx.doi.org/10.1016/j.chb.2015.10.002.

Tomaszek, K., & Muchacka Cymerman, A. (2019). Sex differences in the relationship between student school burnout and problematic internet use among adolescents. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, *16*(21), 4107. https://doi.org/10.3390/ijerph16214107.

Tuncay, B., & Göger, B. (2022). Ergenlerde dijital oyun bağımlılığı ve uyku kalitesi arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Journal of Turkish Sleep Medicine*, *9*, 79-84. https://doi.org/10.4274/jtsm.galenos.2021.52207.

Türel, Y. K., & Dokumacı, O. (2022). Use of media and technology, academic procrastination, and academic achievement in adolescence. *Participatory Educational Research*, *9*(2), 481-497. https://doi.org/10.17275/per.22.50.9.2.

Türkiye İstatistik Kurumu (2022). https://data.tuik.gov.tr/Bulten/Index?p=Hanehalki-Bilisim-Teknolojileri-(BT)-Kullanim-Arastirmasi-2022-45587 adresinden 01.02.2023 tarihinde erişilmiştir.

Türkiye İstatistik Kurumu (2021). https://data.tuik.gov.tr/Bulten/Index?p=Cocuklarda-Bilisim-Teknolojileri-Kullanim-Arastirmasi-2021-41132 adresinden 09.07.2022 tarihinde erişilmiştir.

Türkiye İstatistik Kurumu (2020). https://data.tuik.gov.tr/Kategori/GetKategori?p=gelir-yasam-tuketim-ve-yoksulluk-107&dil=1 adresinden 04.08.2022 tarihinde erişilmiştir.

Türk Dil Kurumu (2014). İlaç ve Eczacılık Terimleri Sözlüğü. https://sozluk.gov.tr/ adresinden 23.06.2022 tarihinde erişilmiştir.

Türkiye Bağımlılıkla Mücadele Eğitim Programı. (2016). https://ortaokul.tbm.org.tr/ adresinden 23.06.2022 tarihinde erişilmiştir.

Tüzün, H. (2006). Bilgisayar oyunlarının yararları ve zararları. *XI. Türkiye'de İnternet Konferansı'nda sunulan sözlü bildiri*, Ankara, Türkiye.

Valcke, M., Bonte, S., De Wever, B., & Rots, I. (2010). Internet parenting styles and the impact on Internet use of primary school children. *Computers & Education*, *55*(2), 454-464. https://doi.org/10.1016/j.compedu.2010.02.009.

Van Rooij, T., & Van den Eijnden, R. J. J. M. (2007). Monitor Internet en Jongeren 2006 en 2007: Ontwikkelingen in internetgebruik en de rol van opvoeding. *Rotterdam: IVO*.

Yaman, F. (2018). *Türkiye'deki ebeveynlerin dijital ebeveynlik öz yeterliklerinin incelenmesi*. Doktora tezi, Anadolu Üniversitesi/Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.

Yang, S., & Zhu, X. (2023). How does problematic ınternet use ınfluence chinese rural adolescent externalizing problem behaviors? The mediating role of mental health and the moderating role of parental knowledge. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, *20*(3), 2162. https://doi.org/10.3390/ijerph20032162.

Yeşilay, Bağımlılık nedir?. (https://www.yesilay.org.tr/tr/bagimlilik/bagimlilik-nedir adresinden 09.07.2022 tarihinde erişilmiştir.

Yay, M. (2017). *Dijital ebeveynlik*. İstanbul: Yeşilay Yayınları.

Yee, N. (2006). Motivations for play in online games. *CyberPsychology & Behavior*, *9*(6), 772-775. https://doi.org/10.1089/cpb.2006.9.772.

Yenğin, D. (2010). *Dijital oyunlarda şiddet kavramı: yeni şiddet*. Doktora tezi, Marmara Üniversitesi/Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2021). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri* (12. Baskı). Ankara: Seçkin Akademik ve Mesleki Yayınlar.

Yiğit, E. & Günüç, S. (2020). Çocukların dijital oyun bağımlılığına göre aile profillerinin belirlenmesi. *Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *17*(1), 144-174. https://doi.org/10.33711/yyuefd.691498.

Young, K. S. (1999). Internet addiction: symptoms, evaluation and treatment. In VandeCreek, L., & Jackson, T. (Eds.), *Innovations in clinical practice: a source book* (pp. 19–31). Professional Resources Press, Sarasota, FL.

Yu, H., & Cho, J. (2016). Prevalence of internet gaming disorder among Korean adolescents and associations with non-psychotic psychological symptoms, and physical aggression. *American Journal of Health Behavior*, *40*(6), 705-716. Doi: https://doi.org/10.5993/AJHB.40.6.3.

Yurdakul Kabakçı, I., Dönmez, O., Yaman, F., & Odabaşı, H. F. (2013). Dijital ebeveynlik ve değişen roller. *Gaziantep University of Social Sciences, 12*(4), 883-896.

Yüksel, M., & Yılmaz, E. (2016). Lise öğrencilerinin internet bağımlılık düzeyleri ile problem çözme becerileri arasındaki ilişkinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *İlköğretim Online*, *15*(3). https://doi.org/10.17051/io.2016.49379.

Wack, E., & Tantleff Dunn, S. (2009). Relationships between electronic game play, obesity, and psychosocial functioning in young men. *CyberPsychology & Behavior, 12*(2), 241-244. https://doi.org/10.1089/cpb.2008.0151.

Wallenius, M., Punamäki, R. L., & Rimpelä, A. (2007). Digital game playing and direct and indirect aggression in early adolescence: The roles of age, social intelligence, and parent-child communication. *Journal of Youth and Adolescence, 36,* 325-336. https://doi.org/10.1007/s10964-006-9151-5.

Wan, C. S., & Chiou, W. B. (2006). Why are adolescents addicted to online gaming? An interview study in Taiwan. *Cyberpsychology & Behavior*, *9*(6), 762-766. https://doi.org/10.1089/cpb.2006.9.762.

Warsah, I., Uyun, M., Daheri, M., Sutarto, S., Nashori, F., & Morganna, R. (2021). Parenting styles in dealing with children's online gaming routines. *Elementary Education Online*,, *20*(2), 44-53. https://doi.org/10.17051/ilkonline.2021.02.08.

Wittek, C. T., Finserås, T. R., Pallesen, S., Mentzoni, R. A., Hanss, D., Griffiths, M. D., & Molde, H. (2016). Prevalence and predictors of video game addiction: A study based on a national representative sample of gamers. *International Journal of Mental Health and Addiction*, *14*, 672-686. https://doi.org/0.1007/s11469-015-9592-8.

Wolak, J., Mitchell, K. J., & Finkelhor, D. (2003). Escaping or connecting? Characteristics of youth who form close online relationships. *Journal of Adolescence*, *26*(1), 105-119. https://doi.org/10.1016/S0140-1971(02)00114-8.

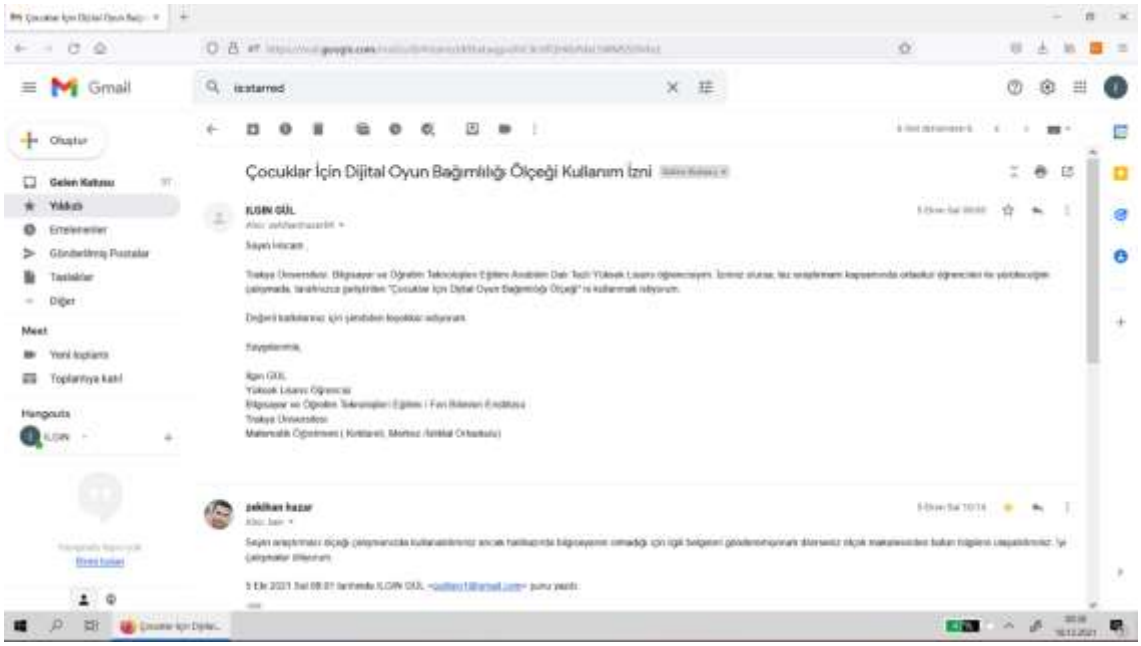
Wong, I.L.K., Lam, M.P. (2016). Gaming behavior and addiction among Hong Kong adolescents. *Asian Journal of Gambling Issues and Public Health*, *6*(1), 1-16. https://doi.org/10.1186/s40405-016-0016-x.

World Health Organization. (2022). ICD-11 for mortality and morbidity statistics, Version: 02/2022. http://id.who.int/icd/entity/1602669465 adresinden 09.07.2022 tarihinde erişilmiştir.

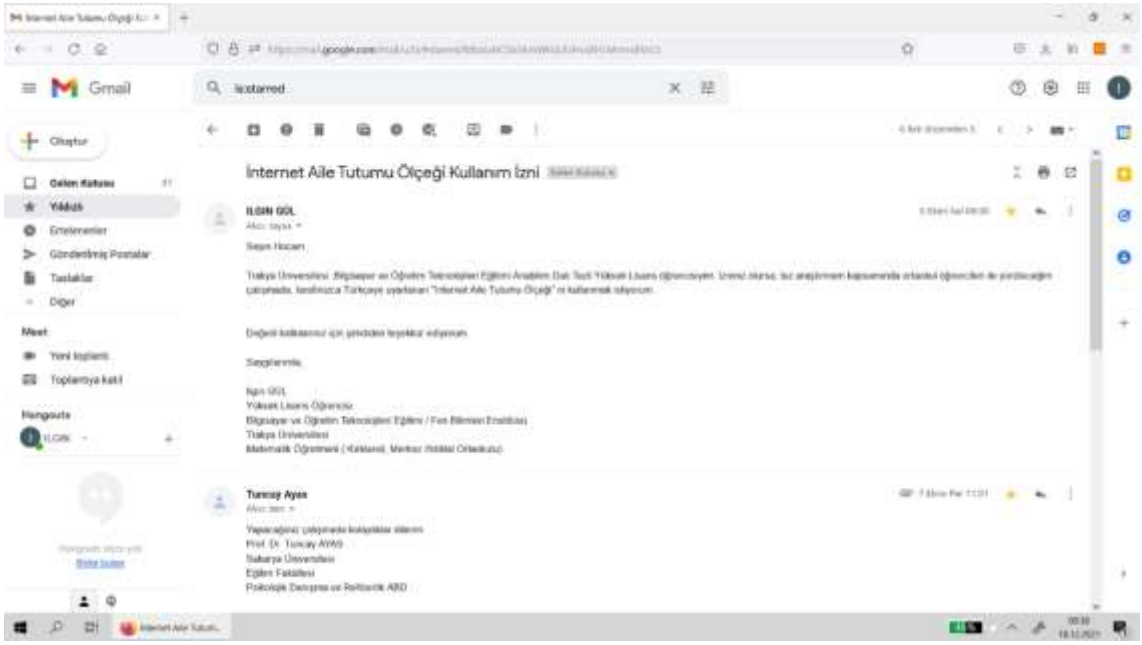
World Health Organization. (2007). Helping parents in developing countries improve adolescents' health. https://www.who.int/publications/i/item/9789241595841 adresinden 09.07.2022 tarihinde erişilmiştir.

EKLER

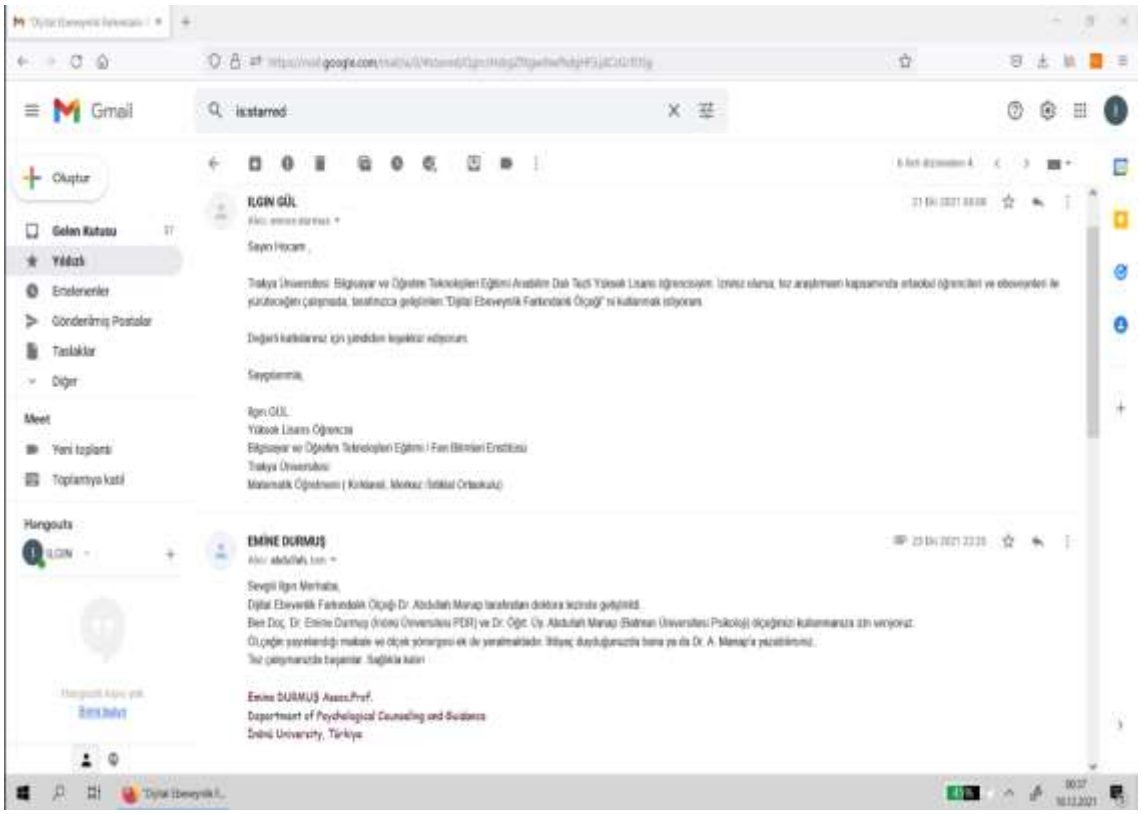
EK 1. Çocuklar İçin Dijital Oyun Bağımlılığı Ölçeği İzni



EK 2. İnternet Aile Tutumu Ölçeği İzni



EK 3. Dijital Ebeveynlik Farkındalık Ölçeği İzni



EK 4. Yarı Yapılandırılmış Ebeveyn Görüşme Formu

GÖRÜŞME FORMU

Merhaba ben Ilgın GÜL,

Trakya Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Anabilim Dalı yüksek lisans öğrencisiyim ve Kırklareli İli Merkez İlçe İstiklal Ortaokulunda matematik öğretmeni olarak görev yapmaktayım. "Ortaokul öğrencilerinin dijital oyun bağımlılığı ile dijital ebeveynlik arasındaki ilişkinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi" konulu bir tez çalışması yürütmekteyim. Bu amaçla bu görüşme formu ile dijital ebeveynlik farkındalık durumları ile ilgili sizlerin de görüşlerini almak istiyorum.

Vereceğiniz cevaplar yalnızca bilimsel amaçlı kullanılacaktır. Görüşmede kimlik bilgileriniz gizli tutulacak ve vermiş olduğunuz cevaplar sadece çalışma kapsamında kullanılarak değerlendirilecektir. Sizden ricam sorularda verilen duruma ilişkin görüşlerinizi içtenlikle belirtmenizdir. Araştırmaya verdiğiniz destek için teşekkür ediyorum.

Bu görüşme yaklaşık 30 dakika sürecektir. Yapacağımız görüşmenin ses kayıt cihazı ile kayıt altına alınmasını onaylıyor musunuz?

( ) Evet ( ) Hayır

Görüşme Soruları

1. Dijital araçlarla (cep telefonu, bilgisayar, tablet gibi araçlar) günlük ne kadar vakit geçiriyorsunuz?

2. Dijital dünyanın (İnternet teknolojisi sayesinde ve çeşitli elektronik araçlar üzerinden eriştiğimiz, gerek iletişim gerek eğlence gerekse alışveriş gibi çok konularda insanlar olarak birbirilerimizle etkileşime girdiğimiz bir dünya) çocuğunuz üzerinde etkileri nelerdir?

- **a.** Eğitsel içeriklere daha hızlı ulaşabilme imkânı.
- **b.** İşbirlikli çalışma becerisinin artması.
- **c.** Karar verme ve problem çözme becerisinin artması.
- **d.** Strateji geliştirme becerisi kazanabilme.
- **e.** Akademik başarıdaki gerileme.
- **f.** Arkadaşları ve ailesi ile iletişimin güçleşmesi.
- **g.** Temel yaşam becerilerini (yemek yeme, uyku vb.) karşılayamama, öz denetimini sağlayamama.

3. Çocuğunuzu dijital ortamdaki zararlı içeriklerle (zararlı yazılımlar, uygunsuz içerikler vb.) ilgili nasıl bilgilendirirsiniz?

- **a.** Kendi tecrübelerimi paylaşırım.
- **b.** Basılı yayınlardan haberleri paylaşırım.
- **c.** Televizyondan ilgili haberleri izletirim.
- **d.** İnternetten ilgili haberleri paylaşırım.

4. Çocuğunuzu dijital araçları kullanırken karşılaşabileceği zararlı içeriklerden korumak için aldığınız önlemler nelerdir?

- **a.** Teknik önlemler alma
  - Servis sağlayıcının güvenlik filtrelerinden yaralanırım.
  - Güvenlik duvarı ayarlarından yararlanırım.
  - İnternet tarayıcı güvenlik ayarlarını aktif hale getiririm.
  - Telefon, tablet ya da bilgisayardaki yazışmaları ve geçmişi rutin olarak kontrol ederim.
- **b.** Zaman sınırlaması koyarım
- **c.** Yanında bulunarak kontrol ederim

5. Tablet, bilgisayar, telefon ya da oyun konsolunda oyun oynar mısınız?
Evet ise;

- **a.** Hangi sıklıkla oynuyorsunuz? (Fırsat bulunan her an, her gün, haftada bir, vb.)

6. Çocuğunuz sizin dijital oyun oynadığınız anlara tanık oluyor mu?

- **a.** Çoğu zaman

b. Bazen
c. Hiçbir zaman (Bunun için özel bir çaba sarf ediyor musunuz? Neden?)

7. Sizce çocuğunuzun sizi oyun oynarken görmesi çocuğunuzun dijital oyunlara bakış açısını etkiler mi? Evet ise nasıl etkiler?
a. Ebeveynin oynadığı oyunu oynamak istemesi.
b. Dijital oyunlara ilgisinin artması.

8. Telefon, tablet ya da bilgisayar ile meşgul olduğunuzda çocuğunuz sizinle vakit geçirmek istediğinde tepkiniz ne olur?
a. İlgisini çekecek bir şeylere yönlendiririm.
b. Dijital aracı bırakıp çocuğumla ilgilenirim.

9. Çocuğunuz dijital oyun oynamak istediğinde tepkiniz ne olur?
a. Çocuğum istediği kadar dijital oyun oynayabilir.
b. Ne oyun oynayacağını sorarım.
c. Dijital oyun oynamasına asla izin vermem.

10. Çocuğunuzun dijital oyun oynama süresi ile ilgili sınır koyuyor musunuz?

11. Çocuğunuzun dijital oyun oynama süre sınırını nasıl belirliyorsunuz?
a. Çocuğun gelişim (bilişsel ve sosyal gelişim) seviyesine göre
b. Kota, paket limitine uygun olarak karar veririm.
c. Çocuğumla konuşarak karar veriyoruz.

12. Çocuğunuzun oyun süresi doldu ve daha fazla oynamak istiyor ne yaparsınız?
a. Biraz daha süre veriyorum.
b. Çocuğumla ilgilenecek vaktim olmadığında (yemek yaparken, araba kullanırken, vb.) süreyi esnetebilirim.
c. Süreyi uzatmam.

Görüşme soruları bitmiştir. Araştırmaya verdiğiniz destek için teşekkür ederim.

EK 5. Millî Eğitim Bakanlığı Strateji Geliştirme Başkanlığı İzni

Evrak Tarih Sayısı: 04.03.2022-220812
Trakya Üniversitesi Gelen Evrak Tarih Sayısı: 02.03.2022-218815

T.C.
MİLLÎ EĞİTİM BAKANLIĞI
Strateji Geliştirme Başkanlığı

Sayı : E-49614598-605.01-44622365 01.03.2022
Konu : Araştırma Uygulama İzin Talebi

DAĞITIM YERLERİNE

İlgi: a) Trakya Üniversitesi Rektörlüğü'nün 25/01/2022 tarihli ve E-59426830-044-194557 sayılı yazısı.
b) Millî Eğitim Bakanlığı'nın 21/01/2020 tarihli ve 2020/2 Nolu Araştırma Uygulama İzinleri Genelgesi.

İlgi (a) yazı ile Trakya Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Anabilim Dalı Yüksek Lisans Programı öğrencisi Ilgın GÜL'ün "Ortaokul Öğrencilerinin Dijital Oyun Bağımlılığı ile Dijital Ebeveynlik Arasındaki İlişkinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi" konulu çalışmasına veri sağlamak amacıyla anket çalışması yapma izin talebine ilişkin ilgi yazı ve ekleri Bakanlığımız tarafından incelenmiştir.

Bakanlığımıza bağlı resmi/özel okul ve kurumlarda öğrenci, öğretmen ve okul yöneticilerinin katılımıyla yapılması planlanan uygulamanın covid-19 tedbirlerine uyulması ve denetimi il/ilçe milli eğitim müdürlükleri ve okul/kurum idaresinde olmak üzere, kurum faaliyetlerini aksatmadan, gönüllülük esasına göre; onaylı bir örneği Bakanlığımızda muhafaza edilen ve uygulama sırasında da mühürlü ve imzalı örnekten çoğaltılan, veri toplama araçlarının uygulanmasına ilgi (b) Genelge doğrultusunda izin verilmiştir.

Gereğini bilgilerinize rica ederim.

Mehmet Fatih LEBLEBİCİ
Bakan a.
Başkan

Ek:
1-Onaylı Veri Toplama Araçları (8 Sayfa)
2-Ayse Başvurusu (2 Sayfa)
3-Okul Listesi (2Sayfa)

Dağıtım:
Gereği:
Edirne, Kırklareli ve Tekirdağ Valiliklerine
(İl Milli Eğitim Müdürlüğü)

Bilgi:
Trakya Üniversitesi Rektörlüğü

Bu belge güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.
Adres : MEB Atatürk Bulvarı No:98 Bakanlıklar/ANKARA
Belge Doğrulama Adresi : https://www.turkiye.gov.tr/meb-ebys
Bilgi için: Muhammed TURŞAK
Telefon No : 0 (312) 413 55 98
Unvan : Şube Müdürü
E-Posta: sgb_arastirmaizinleri@meb.gov.tr
İnternet Adresi: www.meb.gov.tr
Faks:3124186401
Kep Adresi : meb@hs01.kep.tr
Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. https://evraksorgu.meb.gov.tr adresinden 0e21-0ce3-39cb-a978-1e6e kodu ile teyit edilebilir.

EK 6. Trakya Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırmaları Etik Kurulu İzni

T.C.
TRAKYA ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL VE BEŞERİ BİLİMLER ARAŞTIRMALARI ETİK KURULU

Oturum Sayısı: 2022/02
KARAR NO: 2022.02.05 **Karar Tarihi: 23.02.2022**

Akademik Danışmanlığını Üniversitemiz Eğitim Fakültesi Öğretim Üyesi Doç.Dr. Hasan ÖZGÜR'ün yaptığı, Trakya Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Yüksek Lisans Programı öğrencisi Ilgın GÜL tarafından, Trakya Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırmaları Etik Kurulu'nda değerlendirilmek üzere gönderilen "Ortaokul Öğrencilerinin Dijital Oyun Bağımlılığı İle Dijital Ebeveynlik Arasındaki İlişkinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi" başlıklı araştırma dosyası incelenmiştir. Araştırmanın; gerçekleştirilmesinde etik bilimsel standartlar açısından sakınca bulunmadığına mevcudun oy birliği / ~~oy çokluğu~~ ile karar verilmiştir.

Prof. Dr. Ayhan GENÇLER
Başkan
Araştırma ile ilişkisi ☐var ☒yok
Toplantı Katılım ☒evet ☐hayır

Prof. Dr. Rıdvan CANIM
Üye
Edebiyat Fakültesi
Araştırma ile ilişkisi ☐var ☐yok
Toplantı Katılım ☐evet ☒hayır

Prof.Dr. Ahmet Hamdi ZAFER
Üye
Devlet Konservatuvarı
Araştırma ile ilişkisi ☐var ☐yok
Toplantı Katılım ☐evet ☒hayır

Prof.Dr. Melihat TÜZÜN
Üye
Güzel Sanatlar Fakültesi
Araştırma ile ilişkisi ☐var ☐yok
Toplantı Katılım ☐evet ☒hayır

Prof. Dr. Cem ÇUHADAR
Üye
Eğitim Fakültesi
Araştırma ile ilişkisi ☐var ☒yok
Toplantı Katılım ☒evet ☐hayır

Doç.Dr. Mehmet Kenan TERZİOĞLU
Üye
Kariyer Uygulama ve Araştırma Merkezi
Araştırma ile ilişkisi ☐var ☒yok
Toplantı Katılım ☒evet ☐hayır

Doç.Dr. Gökhan ILGAZ
Üye
Roman Dili ve Kültürü Arş.Enst
Araştırma ile ilişkisi ☐var ☒yok
Toplantı Katılım ☒evet ☐hayır

Evrak Tarih Sayısı: 01.03.2022-218360

Doç. Dr. Esma MIHLAYANLAR
Üye
Mimarlık Fakültesi
Araştırma ile ilişkisi ☐var ☒yok
Toplantı Katılım ☒evet ☐hayır

Doç.Dr. Ahmet Emre DAĞTAŞOĞLU
Üye
İlahiyat Fakültesi
Araştırma ile ilişkisi ☐var ☒yok
Toplantı Katılım ☒evet ☐hayır

Doç. Dr. Emre ATILGAN
Üye
Proje Koordinasyon Uyg.ve Arş.Merk
Araştırma ile ilişkisi ☐var ☐yok
Toplantı Katılım ☐evet ☒hayır

Dr. Öğr. Üyesi Levent DOĞAN
Üye
Sosyal Bilimler Enstitüsü
Araştırma ile ilişkisi ☐var ☒yok
Toplantı Katılım ☒evet ☐hayır

Dr. Öğr. Üyesi Ayşegül KILIÇ
Üye
Balkan Araştırma Enstitüsü
Araştırma ile ilişkisi ☐var ☒yok
Toplantı Katılım ☒evet ☐hayır

EK 7. Katılım Kabul Formu

Sayın Katılımcımız

Katılacağınız bu çalışma, "Ortaokul öğrencilerinin dijital oyun bağımlılığı ile dijital ebeveynlik arasındaki ilişkinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi." başlığı ile" Ilgın GÜL tarafından, 09/2021-07/2022 tarihleri arasında yapılacak bir tez çalışmasıdır.

Araştırmanın Hedefi: Bu çalışma ile ortaokul öğrencilerinin dijital oyun bağımlılık düzeyleri belirlenerek, dijital oyun bağımlılığına ebeveyn tutumlarının etkisi incelenecek olup, aile-okul-öğrenci bağlamında her bir paydaş için bilimsel verilerle çıkarımlar elde etmek hedeflenmiştir.

Araştırmanın Nedeni: Tez çalışması

Araştırmanın Yapılacağı Yer(ler):

Kırklareli İl Milli Eğitim Müdürlüğü- Temel Eğitim Bölümüne Bağlı Ortaokullar

Edirne İl Milli Eğitim Müdürlüğü- Temel Eğitim Bölümüne Bağlı Ortaokullar

Tekirdağ İl Milli Eğitim Müdürlüğü- Temel Eğitim Bölümüne Bağlı Ortaokullar

Araştırma Uygulaması: Anket, Görüşme

Araştırma T.C. Milli Eğitim Bakanlığı'nın ve okul/kurum yönetiminin izni ile gerçekleşmektedir. Araştırma uygulamasına katılım tamamıyla gönüllülük esasına dayalı olmaktadır. Çalışmada sizden kimlik belirleyici hiçbir bilgi istenmemektedir. Cevaplar tamamıyla gizli tutulacak ve sadece araştırmacılar tarafından değerlendirilecektir. Veriler sadece araştırmada kullanılacak ve üçüncü kişilerle paylaşılmayacaktır.

Uygulamalar, kişisel rahatsızlık verecek sorular ve durumlar içermemektedir. Ancak, katılım sırasında sorulardan ya da herhangi başka bir nedenden rahatsız hissederseniz cevaplama işini yarıda bırakabilirsiniz.

Katılımı onaylamadan önce sormak istediğiniz herhangi bir konu varsa sormaktan çekinmeyiniz. Çalışma bittikten sonra bizlere telefon veya e-posta ile ulaşarak soru sorabilir, sonuçlar hakkında bilgi isteyebilirsiniz. Saygılarımızla,

Araştırmacı :

İletişim Bilgiler:

Yukarıda bilgileri bulunan araştırmaya katılmayı kabul ediyorum.

…./…../……

İsim-Soyisim

Katılımcı Adı-Soyadı: İmza:

Telefon Numarası:

EK 8. Dijital Ebeveynlik Farkındalık Ölçeği

Dijital Ebeveynlik Farkındalık Ölçeği

		Hiçbir Zaman	Nadiren	Bazen	Sıklıkla	Her Zaman
1	Telefonumla uğraşırken, çocuğumun söylediklerini dinlemediğim olur					
2	Çocuğum, çok ısrar ediyorsa, dayanamayıp telefon/tablet kullanmasına izin veririm					
3	İnternetin faydalarını, zararlarını ve dikkat edilmesi gereken durumları çocuğuma anlatırım					
4	Çocuğumu internetin risklerinden koruyabiliyorum					
5	Telefon/tablet kullanımında çocuğumda eleştirdiğim davranışları ben de yaparım					
6	Çocuğumun huysuz olduğu zamanlarda, telefon/tablet ile sakinleştiririm					
7	Dijital araçların (Akıllı Tel., Tablet, Tv vb.), çocuğuma etkilerini (olumlu veya olumsuz) incelerim					
8	Çocuğum internette gezinirken ona zarar verebilecek bir içerikle karşılaşırsa yasal yollara başvururum					
9	Çocuğum, telefonumla çok fazla vakit harcadığıma tanık olur					
10	Ev dışı ve ev içi ortamda (misafir, alış-veriş, arkadaş ortamı vb) çocuğumun telefon/tableti yoğun kullanmasına göz yumarım					
11	Faydalı olduğunu düşündüğüm yazı, video veya fotoğrafları kendi cihazımdan çocuklarıma gösteririm					
12	Çocuğum internette video izlerken, rahatsız edici videolarla (cinsel, şiddet içerikli) karşılaşırsa haberim olur					
13	Çocuğumla iletişime geçmek yerine telefonumla ilgilenirim					
14	İşlerimle meşgulken, çocuğumun telefon/tablet ile vakit geçirmesine göz yumarım					
15	Teknolojik yeniliklerin çocuklarım açısından faydalarını ve risklerini analiz ederim					
16	Çocuğumu internetin risklerinden koruyacak, güvenlik paketi veya antivirüs programlarını kullanırım					

EK 9. Veli Onam Formu

Sayın Veli;

Çocuğunuzun katılacağı bu çalışma, "Ortaokul öğrencilerinin dijital oyun bağımlılığı ile dijital ebeveynlik arasındaki ilişkinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi." başlığı ile 09/2021-07/2022 tarihleri arasında yapılacak bir araştırma uygulamasıdır.

Araştırmanın Hedefi: Bu çalışma ile ortaokul öğrencilerinin dijital oyun bağımlılık düzeyleri belirlenerek, dijital oyun bağımlılığına ebeveyn tutumlarının etkisi incelenecek olup, aile-okul-öğrenci bağlamında her bir paydaş için bilimsel verilerle çıkarımlar elde etmek hedeflenmiştir.

Araştırma Uygulaması: Bu araştırma anket şeklinde uygulanacaktır.

Araştırma T.C. Milli Eğitim Bakanlığı'nın ve okul yönetiminin de izni ile gerçekleşmektedir. Araştırma uygulamasına katılım tamamıyla gönüllülük esasına dayalı olmaktadır. Çocuğunuz çalışmaya katılıp katılmamakta özgürdür. Araştırma çocuğunuz için herhangi bir istenmeyen etki ya da risk taşımamaktadır. Çocuğunuzun katılımı **tamamen sizin isteğinize bağlıdır**, reddedebilir ya da herhangi bir aşamasında ayrılabilirsiniz. Araştırmaya katılmamama veya araştırmadan ayrılma durumunda öğrencilerin akademik başarıları, okul ve öğretmenleriyle olan ilişkileri etkilemeyecektir.

Çalışmada öğrencilerden kimlik belirleyici hiçbir bilgi istenmemektedir. Cevaplar tamamıyla gizli tutulacak ve sadece araştırmacılar tarafından değerlendirilecektir.

Uygulamalar, genel olarak kişisel rahatsızlık verecek sorular ve durumlar içermemektedir. Ancak, katılım sırasında sorulardan ya da herhangi başka bir nedenden çocuğunuz kendisini rahatsız hissederse cevaplama işini yarıda bırakıp çıkmakta özgürdür. Bu durumda rahatsızlığın giderilmesi için gereken yardım sağlanacaktır. Çocuğunuz çalışmaya katıldıktan sonra istediği an vazgeçebilir. Böyle bir durumda veri toplama aracını uygulayan kişiye, çalışmayı tamamlamayacağını söylemesi yeterli olacaktır. Anket çalışmasına katılmamak ya da katıldıktan sonra vazgeçmek çocuğunuza hiçbir sorumluluk getirmeyecektir.

Onay vermeden önce sormak istediğiniz herhangi bir konu varsa sormaktan çekinmeyiniz. Çalışma bittikten sonra bizlere telefon veya e-posta ile ulaşarak soru sorabilir, sonuçlar hakkında bilgi isteyebilirsiniz. Saygılarımla,

Araştırmacı:

İletişim bilgileri:

Velisi bulunduğum ..... sınıfı ..... numaralı öğrencisi .....……..'in yukarıda açıklanan araştırmaya katılmasına izin veriyorum. (Lütfen formu imzaladıktan sonra çocuğunuzla okula geri gönderiniz*).

…./…../……
İsim-Soyisim

EK 10. Kişisel Bilgi Formu, Çocuklar İçin Dijital Oyun Bağımlılığı Ölçeği, İnternet Aile Tutumu Ölçeği

Sevgili öğrencilerimiz bu çalışma dijital oyunlara olan ilginizi belirlemek amacıyla gerçekleştirilmektedir. Bu formun içeriğinde, demografik bilgiler, "Çocuklar İçin Dijital Oyun Bağımlılığı Ölçeği" ve "İnternet Aile Tutumu Ölçeği" bulunmaktadır. Her bir soruyu dikkatli okuyup size en uygun seçeneği samimiyetle cevaplamanız önemlidir. Bu araştırmadan elde edilen veriler sadece bilimsel amaçlı kullanılacak, araştırmacılar dışında başka bir kimse ile bilgi paylaşımı yapılmayacaktır. Desteğiniz için teşekkür ediyoruz.

Ilgın GÜL

Trakya Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü
Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi ABD
Yüksek Lisans Öğrencisi

Doç. Dr. Hasan ÖZGÜR

Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi
Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi ABD
Öğretim Üyesi

1) **Yaş:** **10 ( )** **11 ( )** **12( )** **13( )** **14( )**
2) **Cinsiyetin:** Kız ( ) Erkek ( )
3) **Sınıfın**: 5. Sınıf ( ) 6. Sınıf ( ) 7. Sınıf ( ) 8. Sınıf ( )
4) **Annenizin eğitim düzeyi:** **Babanızın eğitim düzeyi:**

Okuma-yazma bilmiyor ( )	Okuma-yazma bilmiyor ( )
Okuryazar ( )	Okuryazar ( )
İlkokul ( )	İlkokul ( )
Ortaokul ( )	Ortaokul ( )
Lise ( )	Lise ( )
Önlisans (2 yıllık üniversite mezunu) ( )	Önlisans (2 yıllık üniversite mezunu) ( )
Lisans (4 yıllık üniversite mezunu) ( )	Lisans (4 yıllık üniversite mezunu) ( )
Lisansüstü (4 yıllık üniversite sonrası) ( )	Lisansüstü (4 yıllık üniversite sonrası) ( )

5) **Aylık toplam geliriniz**……..… TL

Çocuklar İçin Dijital Oyun Bağımlılığı Ölçeği

	Hiç Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Tamamen Katılıyorum
1. Mutsuz olduğum zamanlarda dijital oyun oynamak beni rahatlatır					
2. Dijital oyun oynarken acıktığımın farkına varmam					
3. Her defasında daha uzun süre dijital oyun oynamak isterim					
4. Dijital oyun oynamadığım zaman kendimi huzursuz hissederim					
5. Annem ve babam dijital oyun oynamamı engellerse onlara dijital oyun oynamak için ısrar ederim					
6. İstediğim zaman dijital oyun oynayamazsam sinirlenirim/öfkelenirim					
7. Sınıfta ders esnasında dijital oyun oynamayı hayal ederim					
8. Dijital oyun oynamadığım zaman iştahım kaçar.					
9. Okul dışındaki vaktimin çoğunu dijital oyun oynayarak geçiririm.					
10. Bilgisayar, cep telefonu, tablet gibi teknolojik araçları gördüğümde aklıma gelen ilk şey dijital oyun oynamak olur					
11. Gün içerisinde birdenbire/aniden dijital oyun oynamayı istediğim zamanlar olur					
12. Dijital oyun oynadığım için arkadaşlarımla başka oyunlar oynamaya zamanım kalmaz					
13. Ev dışında herhangi bir yere gittiğimde dijital oyun oynayabileceğim bir araç (bilgisayar, telefon, tablet, konsol vb.) var mı diye etrafa bakınırım					
14. Başkaları ile yüz yüze sohbet etmek yerine dijital oyun oynamayı tercih ederim					
15. Sabah uyandığımda aklıma gelen ilk şey dijital oyun oynamak olur					
16. Bilgisayar, telefon, tablet ve konsol gibi dijital oyun araçlarından uzak kalmayı istemem					
17. Dijital oyun oynadığım için başka türlü eğlenceli aktivitelere (spor, müzik gibi) zamanım kalmaz					
18. Dijital oyunlar hayatımın olmazsa olmaz bir parçasıdır (benim içim çok önemlidir)					
19. Dijital oyun oynamak için ev ödevlerimi aksattığım zamanlar olur					
20. Dijital oyun oynarken tuvalet ihtiyacımı ertelediğim zamanlar olur					
21. Dijital oyunun olmadığı bir hayat bana sıkıcı gelir.					
22. Okula gitmek yerine dijital oyun oynamayı tercih ederim					
23. Başkalarına (aile, arkadaşlar, öğretmenler vb.) dijital oyun oynadığım süreyle ilgili yalan söylediğim olur					
24. Dijital oyunun olmadığı bir hayat bana anlamsız gelir					

İnternet Aile Tutumu Ölçeği

	Hiç Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Tamamen Katılıyorum
Ailem, internet kullanırken benim yanımda bulunur.					
Ailem, internet kullanırken beni izler.					
Ailem, internette ne yaptığımı kontrol eder.					
Ailem, internette belirli sitelere girmemi engellemek için özel yazılımlar kullanır.					
Ailem, uygunsuz sitelere girdiğimde internet erişimimi durdurur.					
Ailem, chat (sohbet/MSN) yaptığımda internet erişimimi durdurur.					
Ailem, yalnızca belli gün ve zamanlarda internet kullanmama izin verir (Perşembe öğleden sonra gibi).					
Ailem, internet kullanma süremi sınırlandırır (Bir saat gibi).					
Ailem, internet kullanımımı sınırlandırır (Sadece oyun oynama gibi).					
Ailem, gireceğim web sayfalarını sınırlandırır (Müzik siteleri gibi).					
Ailem, internette kimlerle iletişime gireceğimi belirler.					
İnternet kullanım kurallarını ailemle beraber belirleriz.					
İnternet kullanım kurallarını ailemle birlikte koyarız.					
Aileme internette ne arayacağımı ve neler bulduğumu söylerim.					
İnternette ne yapacağım hakkında ailemle konuşurum.					
İnternette kiminle arkadaşlık kuracağım hakkında ailemle konuşurum.					
Ailem, internetin sağladığı zengin olanaklar hakkında beni bilgilendirir.					
Ailem, internetin zararları hakkında benimle konuşur.					
Aileme internette neler yaptığımı anlattığında beni dinler.					
İnternet kullanırken teknik bir problemle karşılaştığımda ailem bana yardımcı olur.					
İnternet kullanırken sürpriz bir şeyle karşılaştığımda aileme danışırım.					
İnternet kullanırken anlamadığım bir şey olduğunda aileme danışırım.					
Ailemle birlikte internet kullanırım.					
İnterneti nasıl güvenli bir şekilde kullanacağım konusunda ailem beni bilgilendirir.					
Benim için güvenli olan internet siteleri hakkında ailem bana bilgi verir.					

ÖZGEÇMİŞ

Eğitim Bilgileri

Lise: Düziçi Anadolu Öğretmen Lisesi- 2005

Lisans: İnönü Üniversitesi- İlköğretim Matematik Öğretmenliği Programı-2009